



Coleção Sadas Omate 

EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENCONTRO COM GODOT



Série História da Educação Especial



Volume 9

Educação Especial: o Encontro com Godot



Organizadores
Sadao Omote
Leonardo Santos Amâncio Cabral

Educação Especial: o Encontro com Godot

Volume 9

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP-UFSCar

2023

Copyright © 2023 de Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Alonso Bezerra de Carvalho – Unesp
Antenor Antonio Gonçalves Filho – Unesp
Bruna Pinotti Garcia Oliveira – UFG
Célia Regina Delácio Fernandes – UFGD
Cláudia Starling Bosco – UFMG / FaE
Felipe Ferreira Vander Velden – UFSCar
Fernando de Brito Alves – UENP
Flávio Leonel Abreu da Silveira – UFPA
Heloísa Helena Siqueira Correia – UNIR
Hugo Leonardo Pereira Rufino – IFTM
Jáima Pinheiro de Oliveira – UFMG / FAE
Jucelia Linhares Granemann – UFGS
Layanna Giordana Bernardo Lima – UFT
Lucas Farinelli Pantaleão – UFU
Luciana Salazar Sagado – UFSCar / LABEPPE
Luís Carlos Paschoarelli – Unesp / Faac
Luzia Sigoli Fernandes Costa – UFSCar
Marcia Machado de Lima – UNIR
Marcio Augusto Tamashiro – IFTO
Marcus Vinícius Xavier de Oliveira – UNIR
Mauro Machado Vieira – UFU
Oswaldo Copertino Duarte – UNIR
Zulma Viviana Lenarduzzi – UNER / Argentina

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

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
Jacylene 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

UFSCar

Reitoria

Ana Beatriz de Oliveira

Vice-reitoria

Maria de Jesus Dutra dos Reis

Apoio

Esta publicação foi financiada com o apoio da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97.

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Francielle Cristina de Paula

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Paula Sayuri Yanagiwara

E21	Educação especial: o encontro com Godot / organizadores: Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. — Documento eletrônico. — São Carlos: De Castro: EDESP-UFSCar, 2023. 190 p.
	ISBN: 978-65-89874-73-7
	1. Educação especial. 2. Biografia. 3. História de vida. I. Título.
	CDD: 371.90 (20 ^o)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

DOI: 10.46383/isbn.978-65-89874-73-7

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).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br



EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.



*"Com vontade e esforço,
um caminho sempre pode
ser encontrado"*

Link Externo: Música >>

Sumário

Apresentação da coleção	11
Trajetória autobiográfica	16
Prefácio	25
Introdução	32
Os 25 anos de PPGEs e a Educação Especial	36
Quatro décadas de Educação Especial no estado de São Paulo	42
Educação Especial na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília: uma história a ser contada, e lembrada	60
A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote	72
Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em Educação Especial	95
“A matrícula compulsória de deficientes nas escolas da rede estadual é uma invejável experiência”	110
Alunos perguntam e Sadao Omote responde	116
Do Centro de Orientação Educacional ao Centro de Estudos da Educação e da Saúde: em busca de maioria acadêmica e administrativa	120
As marcas da persistência, do caráter inovador e da resistência da Habilitação em Educação Especial do Curso de Pedagogia da Unesp-Marília	126
As conquistas e os novos desafios dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Unesp-Marília	131
Itinerary of a migrant identity	136

Encontros com Sadao e a potente poética das singelas relações .. 143

Apêndice 1 159

Apêndice 2 189

Apresentação da coleção

A Coleção Sadao Omote prenuncia supostos literários e conceituais que delineiam uma longeva 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 descon-

sideração de elementos fundantes do conhecimento. Ainda, frequentemente identificamos periódicos científicos que desestimulam pesquisadores a referenciar, 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 pseudoinditismo 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.

Cumprê 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

Trajatória 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,¹ 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.²

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”³ de meninos e meninas com deficiência mental severa e profunda, já na puberdade e início da adolescência, atendidos em uma instituição filantrópica. Com

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.

base na literatura predominante nesta questão, foi elaborado um detalhado 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.⁴ 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.⁵ 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”,⁶ “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-

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.

-se a isso as inúmeras avaliações depreciativas que recaíam sobre as mães de crianças deficientes, como também certo isolamento social que muitas delas 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 envoltimentos emocionais 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.⁷

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

⁷ 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.

mental e do papel de mães de deficientes mentais. Nas entrevistas, essas 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 física⁸ 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.⁹

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

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 inclusão¹⁰ 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

extinção dessa formação docente, a alternativa passou a ser a formação em cursos de especialização, 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.

deficiências.¹¹ Fortaleceu-se a ideia de que a exclusão de pessoas com deficiência ocorre 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.¹²

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.

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

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

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 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

“A deficiência como fenômeno socialmente construído”. Foi logo após essa frase que vi, pela primeira vez, o nome do professor Sadao Omote associado a um texto (OMOTE, 1980). Era década de 1980, e, inteirando-me do mundo da Educação Especial, como professora recém-contratada em uma instituição especializada de educação e reabilitação para crianças com deficiências múltiplas, ouvira falar algumas vezes do Omote da Unesp de Marília...

Foi assim meu primeiro contato com um professor que hoje se vê “privilegiado por ter vivido as inquietações, as incertezas e a energia da adolescência e da juventude na década de 1960” (OMOTE, 2020, p. 2). Para ele, esse período (décadas de 1960 e 1970) foi prenhe de “mudanças espetaculares [...], especialmente em termos sociais, com a construção de novos modos de pensar e de agir” (OMOTE, 2020, p. 2), e essas experiências e leituras (do mundo e da academia) lhe possibilitaram duvidar de visões hegemônicas sobre a deficiência.

A saber, naquela época, o conhecimento sobre a deficiência ainda era hegemonicamente atravessado pelo viés da determinação biológica. Embora já existissem obras que considerassem os aspectos “psicodinâmicos da deficiência” (KRYNSKI *et al.*, 1969) e a fundamental importância dos processos educativos e sociais para o desenvolvimento do “indivíduo excepcional”, termo ainda utilizado em alguns livros da época, como o de Telford e Sawrey (1984), o interesse geral dos jovens que adentravam essa área de pesquisa recaía sobre as causas da deficiência, seu diagnóstico e seus fatores pré, pós e perinatais (anoxia e suas sequelas neurológicas; erros inatos de metabolismo etc.).

Naquele tempo, apesar de ter contato com vasta literatura crítica sobre os processos de discriminação (GOFFMAN, 1974, 1980), medicalização (COLLARES; MOYSES, 1982) e controle social (FOUCAULT, 1977) na Unicamp, instituição em que me formei em Pedagogia em 1983, não tínhamos disciplinas específicas de Educação Especial ou estudos sobre os (possíveis) significados da deficiência. Nesse contexto, encontrar o artigo datilografado de autoria do professor Omote foi uma agradável surpresa e, ao mesmo tempo, algo que me parecia instigante (e talvez “improvável”): como um fenômeno que possui causas orgânicas tão visíveis e observáveis (infecções, falta de oxigenação, alterações genéticas etc.) poderia ser “socialmente construído”? Não seriam essas as causas determinantes da deficiência?

Embora tenha continuado meus estudos considerando as causas orgânicas/biológicas, aqueles escritos datilografados, sobre a relação entre a percepção/constituição da deficiência e a organização social, nunca me abandonaram; contrariamente, possibilitaram-me a buscar identificações com referências que, aparentemente, não se “conversavam”, mas que, de fato, nos levavam a perceber o mundo e os fenômenos sob outras perspectivas. As fontes a que me refiro são clássicos, como Goffman (1974, 1980), que também fizeram parte da história do professor e que lhe “mostraram a importância da leitura criteriosa da realidade socialmente construída, a qual não guarda necessariamente uma relação isomórfica com a realidade físico-química e biológica” (OMOTE, 2010, p. 333).

Essas leituras possibilitaram que o professor adentrasse “um vasto mundo repleto de simbolismos e ambivalências, para além daquilo que acreditava fosse a própria deficiência: as patologias incapacitantes e suas consequências sobre os portadores” (OMOTE, 2010, p. 333). Seria essa uma percepção sobre as ambivalências do ser humano? Da “armadilha dramática” (SOUZA ANDRADE, 2015, n. p.) que nos apanha? Afinal, o olhar do professor não se deixa enganar pela aparência simplificadora do fenômeno, pois

não se trata de uma reunião somatória de fatores biológicos e os sociais para a composição do fenômeno a que nos referimos por deficiência. Compõem o todo indissociável. Olhar para o biológico ou o social é uma questão apenas de perspectiva. É possível fazer essa opção, mas, ao fazê-lo, não pode ter acesso ao fenômeno das deficiências (OMOTE, 2010, p. 335).

O excerto acima refere-se ao amadurecimento de uma perspectiva, já registrada em sua produção na década de 1970, sobre “dois conjuntos solidariamente interdependentes de determinantes do quadro comportamental de deficiências”, aos quais o professor se referiu, naquele momento, como “condições médicas incapacitadoras e condições sociais incapacitadoras” (OMOTE, 1979 *apud* OMOTE, 2020, p. 7).

Segundo o professor, ali já se encontrava uma

breve formalização de um pensamento que hoje não gera dúvida nenhuma, o de que o quadro comportamental apresentado por uma pessoa com deficiência é resultado do efeito conjunto e interativo de determinantes constitucionais e sociais (OMOTE, 2020, p. 8).

Implicações sobre o conceito de deficiência vêm à tona na obra do professor e em suas jornadas como formador de novos professores e pesquisadores. Dentre as implicações, ressalta-se a percepção de que, se de um lado a existência de patologias específicas implicam consequências

particulares sobre a pessoa, por outro lado, “nem todas as diferenças e dificuldades apresentadas por pessoas com deficiência são decorrências dessas patologias, mas também do lugar social reservado a elas e do papel social que lhes é prescrito, como membros de grupos minoritários” (OMOTE, 2020, p. 7). Como exemplo, Omote bem lembra que

O foco na especificidade de cada deficiência, como no passado, pode levar o estudioso a atribuir, a uma condição específica, problemas decorrentes de determinantes sociais relativamente comuns a grupos minoritários em geral (OMOTE, 2020, p. 9).

E, aqui, completaria: comuns à população geral, muitas vezes!

Como registram Vieira e Cabral, no último capítulo deste volume, intitulado *Encontros com Sadao e a potente poética das singelas relações*, “as posturas e os caminhos não convencionais do professor Sadao, não apenas na esfera da academia, mas de suas relações interpessoais, despertaram o interesse de outras existências” (VIEIRA; CABRAL, 2023, p. 144). Essas existências fazem-se explícitas no envolvimento do professor com a formação de muitos outros pesquisadores/professores, que passaram a compartilhar um olhar mais abrangente sobre a deficiência e a percepção da importância de que essa posição se faça presente nas pesquisas e nas propostas de educação das pessoas com deficiência.

Além de sua influência sobre a produção de muitos pesquisadores, a contribuição de Omote não ficou circunscrita à academia, mas a transcendeu e continua a chegar às escolas, dentre outras ações, pela passagem de turmas e turmas de estudantes na Unesp-Marília e em outras universidades, possibilitando que o professor tenha uma visão mais abrangente sobre o fenômeno da deficiência. Como afirma o professor Omote,

Os profissionais de Educação Especial não mais são formados para áreas específicas de deficiência. O estudante com qualquer tipo de necessidades educacionais especiais pode ser inserido em uma classe de ensino comum (OMOTE, 2020, p. 8).

Esse complexo olhar possibilita considerar, por exemplo, a Educação Especial como concepção/ação pedagógica que pode ser efetivamente eliminatória, por um lado, mas esse rosto que se mostra cotidianamente nas escolas “não esgota totalmente sua existência. Esconde e revela o local de lutas, onde a contradição e o fazer-pensando (a quebra do esperado) existem, mesmo de forma diluída e às vezes imperceptível” (KASSAR, 1993, n. p.).

De certa forma, os textos trazidos por este volume evidenciam as diferentes faces da Educação Especial, as lutas, as tentativas, os projetos, os contrassensos, as inovações e os limites de uma área em construção, da qual o professor aparece como artesão sempre presente e disposto ao diálogo.

Hoje, ao olhar para as propostas de educação inclusiva, o professor continua nos provocando com suas indagações. Em artigo de 2020, Omote retoma produções anteriores (OMOTE, 1995, 1999, 2000, 2012) para nos desafiar com a afirmação “nenhum recurso é inerentemente segregativo. É o seu uso que pode promover a segregação, ou a integração/inclusão” (OMOTE, 2020, p. 9), e continua reafirmando seu ponto de vista:

O atendimento em separado, temporal e espacialmente, não significa necessariamente segregação, a qual parece constituir-se ainda em uma espécie de fantasma a assombrar o atendimento a pessoas com deficiência (OMOTE, 2020, p. 9).

À primeira vista, essas afirmações transbordam “atrevimento”, em um contexto em que se defende que todos têm direito à educação/escolaridade em classes comuns de escolas regulares, mas também nos faz lembrar de que, “para a construção da Educação Inclusiva, os recursos da Educação Especial são necessários” (OMOTE, 2020, p. 10).

Como forma de finalizar este prefácio, retomo mais uma vez o texto de Vieira e Cabral (2023), quando logo em sua introdução anunciam:

“Educação Especial: o encontro com Godot”. Foi esse o título sugerido pelo professor Sadao Omote para o Volume 9, sem nos dar muitos detalhes sobre o porquê dessa relação entre uma área de conhecimento, a sua vida e a peça de teatro do dramaturgo e escritor irlandês Samuel Barclay Beckett, “Esperando Godot” (VIEIRA; CABRAL, 2023, p. 143).

Quais seriam os motivos do professor Sadao para essa escolha?

Ao caminhar pelos diferentes capítulos deste volume, vemos textos que registram histórias coletivas e particulares, sobre as quais o professor lança seu olhar, ao mesmo tempo analítico e prospectivo, a respeito de experiências pedagógicas, projetos e percursos. Na obra de Beckett (2015), os personagens passam pelos percalços do mundo (deixando-se ficar) e oscilam entre esperança e desespero, enquanto esperam Godot (MEYER, 1986). Beckett (2015), de certa forma, evidencia uma tensa, contraditória e angustiante relação (esperança/descrença), que pode traduzir a existência humana. Estaria esta relação também presente em nosso envolvimento com esse complexo campo do conhecimento, nos embates entre Educação Geral/Educação Especial, biologia/sociedade, patologia/normalidade?

As personagens centrais de Beckett (2015) “deixam-se ficar” nessa espera (por Godot), entre a esperança e a desesperança/descrença/desespero. O material aqui compilado do nosso professor evidencia passagens por momentos de apostas/engajamento/proposições e precaução/atenção/dúvidas. Nesse percurso, de modo peculiar, ele se “deixa ficar” (persiste) como

mestre/artífice/protagonista, mas não se “deixa ficar” (não desiste) como um mero espectador frente ao mundo.

Entendo que este volume nos convida ao comprometimento com a construção coletiva da Educação Especial como área de estudo e de produção acadêmica. Esse convite vem com uma “convocação” para que, tal como o professor, tenhamos olhares voltados ao mesmo tempo à história e às novas perspectivas, para que nesse movimento não nos “deixemos ficar” como espectadores, mas atuemos, adotando uma “leitura criteriosa da realidade socialmente construída” (OMOTE, 2010, p. 333), como (co) construtores dessa edificação coletiva.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Referências

- BECKETT, S. *Esperando Godot*. Tradução e prefácio de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- COLLARES, C. L.; MOYSES, M. A. A. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista da ANDE*, n. 5, p. 56-62, 1982.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- KASSAR, M. C. M. *A deficiência mental na voz dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.
- KRYNSKI, S. et al. *Deficiência mental*. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1969.
- MEYER, L. La democracia política: esperando a Godot. *Nexos*, v. 9, n. 100, p. 39-46, abr. 1986.
- OMOTE, S. *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. 1980. Mimeografado.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.
- OMOTE, S. Caminhando com DIBS: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 331-342, set./dez. 2010.

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

OMOTE, S. Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (org.). *Inclusão Escolar e Social: novos contextos, novos aportes*. Natal: Editora da UFRN, 2012. p. 39-54.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, S. Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53133/pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

SOUZA ANDRADE, F. de. Prefácio. In: BECKETT, S. *Esperando Godot*. Tradução e prefácio de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

VIEIRA, C. M.; CABRAL, L. S. A. Encontros com Sadao e a potente poética das singelas relações. In: OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. *Educação Especial: o encontro com Godot*. São Carlos: Edesp, 2023.

Introdução

No período de 42 dois anos e meio em que atuei na Unesp, contratado em julho de 1978 e aposentado compulsoriamente por idade em dezembro de 2020, muitas coisas aconteceram na recém-criada terceira universidade pública paulista, e delas participei muito intensamente. Conheci o regime de trabalho identificado por R.D.I.D.P. (Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa). Condições de trabalho melhores não poderiam existir para quem, em São Paulo, ministrava aulas em algumas instituições universitárias privadas, recebendo remuneração por hora-aula. Sonhava um dia poder ser contratado para estudar e pesquisar, além de ministrar aulas.

A minha contratação ocorreu como parte do processo de implantação da Habilitação em Educação Especial, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), no campus de Marília, cuja Unidade Universitária tinha um nome extenso e, no mínimo, esdrúxulo por designar os quatro cursos que eram oferecidos: Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação. A Unidade continuou com esse nome até 1990, quando foi alterado para Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), com a criação do quinto curso no campus, o de Fonoaudiologia.

Algumas das atividades em que estive envolvido por longo período, em decorrência da atuação na FFC/Unesp nesse período todo,¹ estão indiretamente descritas em alguns dos textos que compõem este Volume 9. Destaco em especial a participação na implementação e consolidação da Habilitação em Educação Especial, no curso de Pedagogia da FFC/Unesp, ministrando aulas a todas as turmas, da primeira à 32^a e última, formada em 2010; na criação e consolidação do Departamento de Educação Especial em 1985;² na manutenção e fortalecimento da Jornada de Educação Especial, iniciada em 1993, extinta de modo talvez inadmissível, mas compreensível, como uma decorrência natural dos novos rumos da Educação Especial na Unesp de Marília; e na criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado e doutorado.

1 Após a aposentadoria compulsória, continuo como professor voluntário junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFC/Unesp, campus de Marília.

2 Até então era Coordenação de Educação Especial, pois não havia massa crítica para a constituição de um departamento. Sem o status de departamento, não possuíamos direito a voto nos colegiados da FFC/Unesp. Com a conclusão do meu doutorado, em 1984, foi iniciado o processo de criação do Departamento de Educação Especial, que teve longa e promissora trajetória, mas extinto recentemente.

Particpei ativamente também da consolidação da Unidade Auxiliar da FFC/Unesp. O Centro de Orientação Educacional, criado em 1978, foi transformado em Unidade Auxiliar em 1988.³ Em 1999, foi aprovada uma grande mudança na estrutura de funcionamento, cuja discussão iniciara em 1992. Essa mudança foi demandada pela incorporação da Clínica de Fonoaudiologia, que havia iniciado as atividades em 1993, e então o COE passou a se chamar Centro de Estudos da Educação e da Saúde (Cees). Hoje possui prédio próprio, inaugurado em 2015, dentro do campus universitário, em prédio próprio, planejado para atender todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Cees.

Particpei dessa caminhada da Unidade Auxiliar em direção à maturidade acadêmica e administrativa, no período contínuo de novembro de 1991 a julho de 2004, sendo nove meses como Vice-Supervisor em exercício, dois mandatos consecutivos de Supervisor e um mandato de Vice-Supervisor. Foi um período de intenso envolvimento na gestão de atividades acadêmicas. Ao lado disso, particpei também ativamente do planejamento, implantação e consolidação dos cursos de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Alguns dos textos do Volume 9 referem-se direta ou indiretamente a essas atividades. Outros textos referem-se à trajetória acadêmica percorrida nos 42 anos e meio de atuação na FFC/Unesp, hoje apenas como voluntário. Estou convencido de que a natureza dessa trajetória acadêmica foi, em grande extensão, determinada pelo exercício de todas aquelas atividades arroladas. Sem envolvimento nelas, creio que não teria a visão crítica e realista que pude desenvolver no trato das questões acadêmicas.

Por tudo isso, o Volume 9 parece retrato de um pouco do que fui e fiz na FFC/Unesp durante esses 42 anos e meio. Vejo encerrar-se o meu ciclo na FFC/Unesp, não tanto pela aposentadoria em si, mas pelo fim de algumas das atividades de que particpei ativamente e pela total consolidação de outras, com a nova geração de professores e pesquisadores exercendo as atividades necessárias para o fortalecimento contínuo da FFC/Unesp.

Nessa perspectiva, estão incluídos neste volume textos que não são rigorosamente acadêmicos, mas retratam um pouco dessa trajetória. Talvez contribuam para o leitor ter uma visão integrada do tradicionalmente conhecido tripé da Universidade – ensino, pesquisa e extensão –, em necessária articulação com a gestão dessas atividades acadêmicas.

O leitor irá encontrar um texto em cuja autoria não tenho participação (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2010). Tanto o título do artigo (A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote) quanto a minha resposta (Caminhando com DIBS: uma trajetória de construção de

3 A Unidade Auxiliar, na Unesp, é um órgão de suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

conceitos em Educação Especial),⁴ um tanto autobiográfica, recomendam a sua publicação em vista do perfil do Volume 9.

No decorrer da minha trajetória acadêmica, sobretudo nas duas últimas décadas, uma curiosa relação (ou integração?) entre a história de vida e a construção da prática e do conhecimento em Educação Especial foi se delineando de modo cada vez mais claro. Embora de um modo um tanto acidental tenha iniciado as minhas atividades profissionais e acadêmicas em relação a pessoas com deficiência, em especial a deficiência mental, fui percebendo paulatinamente que o meu interesse não recaía exatamente sobre as deficiências, mas sobre a situação dos grupos minoritários de um modo geral.

Essa percepção, que foi preservada no meu íntimo, por parecer algo um tanto pessoal, foi se revelando paulatinamente como uma relação psicológica natural entre aspectos aparentemente distintos da vida pessoal. Finalmente, em 2018, atendendo convite de uma colega, resolvi tornar público mais explicitamente aquilo que, na minha resposta ao texto de Piccolo, Moscardini e Costa, já havia revelado parcial e timidamente. Apresentei um trabalho intitulado *Itinerary of a migrant identity*, no XIX ISA World Congress of Sociology, realizado pela *International Sociological Association*, em Toronto, Canadá, em 2018. Esse texto pode revelar um pouco a mensagem contida no subtítulo do Volume 9 e encerrar a coleção juntamente do texto organizado por Camila Mugnai Vieira e Leonardo Santos Amâncio Cabral, como um anúncio do Volume 10, no qual será publicada a minha biografia escrita por esses professores.

Referência

OMOTE, S. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 331-342, 2010.

PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 107-126, 2010.

4 Convido o leitor curioso a decifrar duplamente esse título: quem é DIBS e por que “caminhando” com ele?

Os 25 anos de PPGEEs e a Educação Especial¹

O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos, ao completar 25 anos de existência, apresenta-se como um projeto bem-sucedido de formação de técnicos, pesquisadores e docentes universitários em Educação Especial. É expressiva a produção científica e bibliográfica de seu corpo docente e discente; é marcante a presença de egressos do programa em várias universidades brasileiras; e é notável a participação de seus docentes, alunos e egressos nos principais eventos científicos do país. Tudo isso é altamente visível, dispensando-me de demonstração neste capítulo.

Serão resgatados alguns fatos que considero relevantes em minha coparticipação no programa por nove anos, no período de 1985 a 1993, e de alguns relacionamentos importantes entre o programa e a Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, particularmente o Departamento de Educação Especial, para apreciá-los tanto em perspectiva pessoal quanto na dimensão atual do programa.

I – Minha participação no PPGEEs

No primeiro semestre de 1985, ministrei, como professor convidado, a disciplina “Seminários Avançados sobre Deficiência Mental: a família do deficiente”. Nessa ocasião, assumi a orientação de duas alunas do programa que tinham interesse em desenvolver estudo sobre a família do deficiente, com vistas à elaboração de suas dissertações de mestrado.

No período de 1 de agosto de 1988 a 31 de julho de 1990, tive participação intensa nas atividades do programa, na qualidade de pesquisador visitante do CNPq. Ministrei a disciplina “Estudos Avançados: estigma e identidade social do deficiente”, no primeiro semestre de 1989, e a disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa: tópicos especiais de pesquisa em educação especial”, no segundo semestre de 1989, em colaboração com a professora Tércia Regina da Silveira Dias. Ainda nesse período, assumi a orientação de três novas alunas, das quais duas desenvolveram estudos

¹ Texto original: OMOTE, S. Os 25 anos de PPGEEs e a Educação Especial brasileira. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 17-19.

sobre a família do deficiente. Mantive participação intensa nas atividades do “Núcleo 2: Institucionalização do Indivíduo Especial”.

Encerrado o período de pesquisador visitante, minha atuação tanto no Núcleo 2 quanto nas demais atividades do programa se reduziu, mas continuei orientando projetos de mestrado até novembro de 1993, quando a última orientanda defendeu sua dissertação. Também continuei participando de bancas de defesa de dissertação e de eventos organizados pelo programa.

II – A relação entre o PPGEs e a Unesp campus de Marília

A Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília, mantém um longo e produtivo relacionamento com o PPGEs/UFSCar. Destacam-se, a seguir, alguns indicadores para a avaliação desse relacionamento.

A Habilitação em Educação Especial, nas áreas de deficientes mentais e deficientes visuais, foi implantada na Unesp em 1977. A área de deficientes auditivos foi implantada em 1980, e a de deficientes físicos, em 1989. As contratações iniciais de docentes para ministrar aulas na Habilitação em Educação Especial basearam-se, sobretudo, na experiência profissional dos candidatos. Assim, o Departamento de Educação Especial contava com poucos docentes com formação, experiência acadêmica e vivência universitária. Nesse cenário, o antigo Programa de Mestrado em Educação Especial cumpriu um papel bastante relevante, de formar uma nova geração de docentes universitários, a qual poderia não ter longa experiência profissional na área da Educação Especial, mas tinha alguma formação e experiência em pesquisa. Para o Departamento de Educação Especial foi especialmente importante a contratação dessa nova geração de jovens docentes, particularmente a partir da ocasião em que a habilitação na área de deficientes físicos foi implantada.

No corpo docente da FFC/Unesp, campus de Marília, há atualmente sete egressos do PPGEs, dos quais seis se encontram no Departamento de Educação Especial e um no Departamento de Fonoaudiologia. Outros quatro egressos do programa já foram docentes no Departamento de Educação Especial. Além do campus de Marília, outras unidades da Unesp, como a Faculdade de Ciências de Bauru e a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, têm acolhido os egressos do PPGEs.

Todos os egressos que atualmente se encontram na FFC/Unesp, campus de Marília, fizeram o mestrado no PPGEs, e seis deles, doutorado em outro programa. Apesar de seis dos egressos já serem portadores do título de doutor, somente dois atuam em ensino de pós-graduação, sendo um no Programa de Pós-Graduação em Educação e outro no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Filosofia, ambos no campus de Marília.

Além de constituir local de trabalho para alguns egressos, a Unesp de Marília tem encaminhado pedagogos habilitados em Educação Especial, por ela formados, ao PPGEs. Não tenho registro preciso, mas vários ex-alunos da Habilitação em Educação Especial fizeram ou fazem mestrado no PPGEs.

Também deve ser apontada a cooperação informalmente estabelecida entre o PPGEs e o Departamento de Educação Especial, destacando a participação de docentes do Departamento em bancas do PPGEs e a participação dos docentes do PPGEs em bancas diversas da FFC/Unesp, especialmente do Programa de Pós-Graduação em Educação e bancas de concursos públicos do Departamento de Educação Especial.

Os docentes e os discentes do PPGEs têm participado intensamente de eventos científicos realizados na FFC/Unesp, campus de Marília, notadamente no “Simpósio em Filosofia e Ciência” e na “Jornada de Educação Especial”, ambos realizados bienalmente, em anos alternados. Do mesmo modo, os docentes e os discentes da Habilitação em Educação Especial da FFC/Unesp vêm participando intensamente dos eventos organizados pelo PPGEs.

III – Avaliação do intercâmbio entre o PPGEs e o Departamento de Educação Especial da FFC/Unesp, campus de Marília

Identifico consequências positivas da participação que tive no PPGEs durante nove anos, tanto para mim quanto para o programa. Em primeiro lugar, foi entre docentes e discentes do PPGEs que encontrei um importante fórum de discussões acerca das deficiências e da Educação Especial, ideias que vinha desenvolvendo um tanto solitariamente desde a época em que trabalhava em instituições para deficientes e ministrava aulas de Psicologia do Excepcional em cursos de Psicologia. Tais ideias puderam ser bem acolhidas para discussão por docentes e discentes do PPGEs, motivados a debater novos pensamentos. Ao programa penso ter deixado algum legado relacionado a meu modo de conceber a deficiência e a Educação Especial. Identifico isso no fato de a disciplina “Estigma e Identidade Social do Deficiente” ter sido incorporada ao rol de disciplinas optativas do programa e na existência, nessa mesma lista, da disciplina “A Entrevista na Pesquisa em Educação Especial”.²

Por outro lado, apesar de ter orientado quatro dissertações sobre a família e ter ministrado disciplina sobre a família, nessa temática parece

² Como parte da atividade da disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa: tópicos especiais de pesquisa em educação especial”, foi realizada análise das dissertações do programa, até então defendidas, para o estudo do uso da entrevista nas pesquisas aí relatadas. Desse trabalho resultaram duas comunicações de pesquisa em evento científico e duas publicações (DIAS; OMOTE, 1990, 1995).

não ter ocorrido repercussão de minha participação no PPGEs. Na verdade, embora a disciplina tenha sido extinta, várias dissertações sobre a temática da família do deficiente foram apresentadas ao programa. Com a temática do estigma parece ter ocorrido o contrário. A disciplina foi mantida no rol de optativas e ocasionalmente ministrada, mas a introdução desse assunto parece não ter influído sobre a realização de pesquisas.

A experiência de discussão de projetos de discentes e docentes, bem como de textos, no “Núcleo 2: Institucionalização do Indivíduo Especial”, do qual participei, foi bastante rica. Creio que essa experiência positiva contribuiu para a idealização e a constituição do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, cadastrado no CNPq e do qual sou líder.

Avalio também como bastante auspiciosa a relação produtiva mantida entre o PPGEs e o Departamento de Educação Especial. Também é positiva a relação que o PPGEs mantém, notadamente por intermédio de seus egressos, com várias universidades públicas, tanto no estado de São Paulo quanto em outros estados.

Esse intercâmbio pode ser ainda mais fortalecido, em benefício da formação dos futuros pesquisadores, se os alunos forem encorajados a concluir parte dos créditos em disciplinas de outro programa, quando estas forem de estreito interesse para a dissertação ou tese em desenvolvimento.³

O intercâmbio pode ser altamente produtivo com a permuta sistemática da produção dos programas, representada pelas dissertações e pelas teses defendidas. Apesar do alto investimento da sociedade, por intermédio das universidades públicas e das agências de fomento, a produção dos programas de pós-graduação é ainda relativamente pouco disseminada e, muitas vezes, é de difícil acesso. No estudo realizado por Mendes (1995), junto aos egressos do PPGEs, verifica-se que cerca de 28% das dissertações resultaram em artigos de periódicos, e cerca de 8%, em livros ou capítulos de livro. Outros modos de disseminação, como apresentação em congressos e monografias, certamente têm âmbito de disseminação mais limitado. Mesmo com toda a facilidade e os baixos custos dos meios eletrônicos de reprodução de dissertações e teses, ainda se constitui em uma tarefa relativamente difícil localizar e obter tais documentos de interesse para alunos de pós-graduação e mesmo para docentes pesquisadores.

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 ambicioso projeto integrado para a análise

3 Em duas das três disciplinas que ministrou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília, teria especial interesse em acolher alunos do PPGEs como alunos especiais. Essas disciplinas, integrantes da linha de pesquisa “Educação Especial no Brasil”, são “Família e Deficiência: implicações para a educação especial” e “Estigma e incapacidade: manipulação da identidade social do deficiente na educação especial”.

da produção discente, em Educação Especial, dos cursos de pós-graduação, inicialmente do PPGEs/UFSCar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NUNES *et al.*, 1998, 1999) e, posteriormente, de outros programas de pós-graduação de áreas afins (NUNES *et al.*, 2003). Esse trabalho representa um vigoroso esforço para o resgate e a sistematização dos conhecimentos produzidos em Educação Especial e relatados em dissertações e teses. Mesmo com todo o empenho da equipe, nem todas as dissertações e teses sobre Educação Especial, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília, foram localizadas e analisadas, revelando a precariedade dos mecanismos de identificação e recuperação desses documentos.

Ao completar 25 anos de funcionamento do PPGEs, são altamente visíveis sua presença e seu papel marcante no cenário da Educação Especial brasileira, sendo a atuação acadêmica de seus egressos talvez o auge a ser destacado. A disseminação um tanto acanhada da produção discente do PPGEs, na realidade, parece ser um eco de uma política mais ampla da universidade brasileira, pouco dada à valorização da própria produção, seja do corpo discente ou docente.

Referências

- DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. A entrevista em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados. In: DIAS, T. R. S. *et al.* (org.). *Temas em Educação Especial 1*. São Carlos: UFSCar/PPGEs, 1990. p. 67-80.
- DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.
- MENDES, E. G. *O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar na perspectiva dos egressos*. Relatório Técnico, 1995.
- NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 113-136.
- NUNES, L. R. O. P. *et al.* A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 113-126, 1999.
- NUNES, L. R. O. P. *et al.* Análise das dissertações e teses sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 137-152.
- NUNES, L. R. O. P. *et al.* *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

Quatro décadas de Educação Especial no estado de São Paulo¹

Introdução

Quatro décadas representam um período muito curto, que pode até sugerir um quadro relativamente estacionário sem a ocorrência de grandes transformações. Entretanto, quem tem 50 anos ou mais certamente irá se lembrar de muitas mudanças ocorridas nesses quarenta anos, podendo até arrolar fatos marcantes de cada década. Quem tem 70 anos ou mais certamente se lembrará de mudanças espetaculares ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, especialmente em termos sociais, com a construção de novos modos de pensar e de agir. Foi o tempo de muitas contestações, à beira de rebeldia aos olhos dos mais conservadores, rompendo com muitas tradições até então consolidadas. As quatro décadas seguintes herdaram o compromisso de concretizar essa necessidade de transformação que fora escancarada.

É uma maneira estranha de iniciar um texto que se pretende acadêmico. Pertencço à geração mais velha ainda em atividade. Costumo dizer que me sinto privilegiado por ter vivido as inquietações, as incertezas e a energia da adolescência e da juventude na década de 1960. E é nessa perspectiva que resolvi trazer neste texto, talvez com um tom de nostalgia e de desabafo, a percepção de quem construiu a sua maturidade acadêmica nas últimas quatro décadas.² Talvez o depoimento de quem viveu esse período na primeira pessoa possa ser heurísticamente mais interessante que uma breve tentativa

1 Texto original: OMOTE, S. Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-20, 2020. ([link externo](#)).

2 Fiz opção por escrever na primeira pessoa do singular, declarando que se trata da expressão de um ponto de vista particular, que imagino possa ser de algum interesse acadêmico. Últimos 40 anos significam um período curto, mas efervescente, e talvez não seja tarefa fácil encontrar documentos suficientes que permitam uma reconstituição histórica detalhada desse breve período. Talvez a memória viva possa conter ingredientes implicativos que a memória documental não revela. Os marcos históricos apontados, como também a interpretação das suas implicações, certamente contêm o viés pessoal de quem viveu na primeira pessoa esse período de tantas transformações. Contrariando um pouco o meu hábito, farei uso de muitas notas de rodapé para complementar algumas informações, sem desviar o texto do seu fluxo e para explicitar o meu posicionamento pessoal, sempre que julgar necessário ou conveniente. Peço desculpas pela eventual falha na memória, especialmente com relação a datas.

de historiografia por meio de análise documental, ensejando reflexões que possam quiçá contribuir para incorporar alguns ingredientes adicionais à discussão sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva.

A assistência a pessoas com deficiência³ efetivamente começa a ser sistematizada a partir de meados do século XIX no Brasil. Dois fatos importantes desse período são constantemente lembrados: a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e a do Instituto dos Surdos Mudos, posteriormente alteradas as designações para Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação dos Surdos, respectivamente. Em meados do século XX, foram criadas várias instituições de atendimento a pessoas com deficiência. Podem-se destacar particularmente o Instituto Pestalozzi, Instituto Santa Teresinha, Lar Escola São Francisco, Sociedade Pestalozzi, Associação de Assistência à Criança Deficiente e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Um pouco mais recentemente, em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial, no Ministério da Educação e Cultura, representou, ainda que um tanto timidamente, um importante marco para a participação efetiva do poder público na questão da educação de pessoas com deficiência. Finalmente, marcos internacionais significativos podem ser identificados na Declaração de Jomtiem (1990) e principalmente na de Salamanca (1994).⁴

O período a que se refere a presente análise se inicia na década de 1970, quando alguns fatos significativos inauguraram um novo período de formação de recursos humanos – professores e pesquisadores – que afetou profundamente o atendimento a pessoas com deficiência e a construção de conhecimentos na área de Educação Especial. Esta análise tem como ponto de partida dois movimentos universitários ocorridos no estado de São Paulo. Referem-se à criação da Habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, e do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.⁵

No fim da década de 1960 para o início da de 1970, houve várias tentativas de normatização da educação de crianças e jovens com deficiência,

3 Em respeito à minha dificuldade de aderir ao modismo representado pelos tantos nomes efêmeros com referência a deficiências, mantenho a terminologia corrente na época a que se refere o texto.

4 Há uma enormidade de documentos legais brasileiros recentes, que normatizam o atendimento educacional a crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, referidos como público-alvo da Educação Especial. Conforme já explicitiei, não é meu propósito fazer uma análise histórica por meio desses documentos. Foi feita uma brevíssima referência a alguns marcos históricos que considero particularmente importantes, apenas para dar uma ideia, ainda que muito sucintamente, de um background que pode emprestar uma significação específica a alguns fatos a serem considerados no texto.

5 Embora reconheça importantes fatos ocorridos em alguns outros estados, que se destacaram na Educação Especial, deter-me-ei nesses dois acontecimentos, porque deles participei pessoal e ativamente, razão pela qual o escopo do texto foi restrito ao estado de São Paulo, contrariando a sugestão dos organizadores do dossiê.

incluindo a questão da formação do professor especializado no ensino de deficientes. O estado de São Paulo fez opção pela formação do professor especializado no ensino de deficientes em nível de curso superior, na modalidade de habilitação do curso de Pedagogia, conforme Deliberação nº 15/71 do Conselho Estadual de Educação, em obediência ao Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (UNESP, 1977).

Coincidindo com o início do período de expansão da rede privada de ensino universitário, alguns cursos de Pedagogia criaram essa habilitação, principalmente na área da deficiência mental.⁶ A experiência desenvolvida nas faculdades particulares mostrou-se insatisfatória, devido a dificuldades decorrentes da própria condição de funcionamento de instituições universitárias privadas que ainda estavam buscando a sua consolidação.

Especificamente em relação aos cursos de formação de professores de deficientes mentais, Enumo (1985) apontou algumas dessas dificuldades: (a) a contratação de docentes por hora-aula, o que limitava o contato deles com a escola e os alunos; (b) a ausência de projeto pedagógico na maioria dos cursos; (c) pequena carga horária de estágios supervisionados, cuja prática era prejudicada, pois a maioria dos cursos funcionava no período noturno, ao passo que as classes especiais nas quais os alunos deveriam fazer o estágio funcionavam no período diurno; e (d) bibliotecas limitadas com irrisória bibliografia da área disponível para professores e alunos.⁷

Em vista desse precário quadro de formação de professores especializados no ensino de deficientes no estado de São Paulo, um grupo de trabalho elaborou um projeto de formação de professores no ensino de deficientes, em 1975, propondo a implantação da Habilitação em Educação Especial, já em 1976, nos cursos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, São José do Rio Preto e Marília.⁸ Ocorre que, em 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com a reunião dos Institutos Isolados de Ensino Superior. Em obediência a um princípio norteador da criação da Unesp, os cursos de Pedagogia de Franca e São José do Rio Preto foram extintos.⁹

Em vista da nova realidade universitária, foi instituída a Comissão de Educação Especial na recém-criada Unesp para adequar o projeto que

6 Havia boas razões para essa opção, que vão muito além da frequência maior de ocorrência de deficiência mental, comparativamente a outras deficiências. Não serão discutidas aqui por fugirem ao escopo do texto, mas facilmente se podem identificar motivações sociais de diferentes ordens subjacentes a essa escolha.

7 Havia, na época, um número insignificante de livros da área de Educação Especial traduzidos para a língua portuguesa e menos ainda de autoria brasileira. Havia também um número muito pequeno de dissertações ou teses tratando de questões relacionadas às deficiências, as quais eram de acesso difícil aos eventuais leitores.

8 Na oportunidade, havia faculdades estaduais em várias cidades no interior do estado, conhecidas como Institutos Isolados.

9 Um dos princípios norteadores era a não repetição do mesmo curso, com poucas exceções, em diferentes campi, o que levou à extinção de alguns cursos.

fora apresentado por aquele grupo de trabalho. Essa Comissão concluiu pela criação da Habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia da Unesp de Marília, que não fora extinto. Assim, em 1977, teve início a Habilitação em Educação Especial (HEE/Unesp), que compreendia quatro áreas distintas, uma para cada deficiência. As áreas de deficiência mental e deficiência visual tiveram início em 1977; as áreas de deficiência da audiocomunicação¹⁰ e deficiência física foram implantadas respectivamente em 1980 e 1986.

Nessa mesma oportunidade, fatos relevantes ocorridos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) contribuíram significativamente para a trajetória percorrida pela HEE/Unesp. Arrisco-me a supor que, em alguma extensão, a recíproca é verdadeira. A UFSCar ofereceu, em 1977, um curso de especialização para professores do ensino especial, que revelou haver uma demanda reprimida para a capacitação de docentes nessa área, em vista da institucionalização pelo governo do estado de uma sistemática de formação de recursos humanos em Educação Especial. A UFSCar deu início ao Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE/UFSCar) em 1978, visando a formar recursos humanos que atendessem à nova demanda de formação de docentes, pesquisadores e técnicos em alto nível.

Quando a Unesp iniciou a Habilitação em Educação Especial, em 1977, havia, no campus de Marília, apenas uma docente com formação na área, feita em curso de especialização que era oferecido aos egressos de curso colegial (antigo 2º Grau e atual Ensino Médio). Essa professora, que estava cursando o mestrado em São Paulo, ficou encarregada de compor o corpo docente e cuidar da implantação da Habilitação em Educação Especial.

No final da década de 1970 e no início da de 1980, ainda havia muita carência de professores universitários com título acadêmico de mestre ou doutor, especialmente em cidades de médio ou pequeno porte e distantes de grandes centros urbanos. Assim, os primeiros docentes contratados para as áreas de deficiência mental, deficiência visual e deficiência da audiocomunicação foram recomendados em função da sua experiência profissional na área, e não em função da sua experiência de pesquisa ou formação acadêmica na área.¹¹

No decorrer dos 34 anos de funcionamento da HEE/Unesp, vários docentes deixaram a sua contribuição, alguns por um breve tempo e outros até a sua aposentadoria. A formação acadêmica desse corpo docente

¹⁰ Esta era a denominação considerada mais adequada para a deficiência auditiva.

¹¹ Um docente, contratado em 1977, matriculou-se no PMEE/UFSCar já na primeira turma de 1978. Quando da implantação da HEE/Unesp na área de deficiência física, em 1986, seis docentes foram contratados, entre os quais três já estavam cursando o PMEE/UFSCar e dois outros iniciaram *incontinenti* a sua formação acadêmica no mesmo Programa. No decorrer dos anos seguintes, vários docentes da HEE/Unesp fizeram formação no PMEE/UFSCar (posteriormente PPGEs/UFSCar).

foi fortemente influenciada pelo PMEE/UFSCar. Essa parceria informal e casual entre a HEE/Unesp e o PMEE/UFSCar foi profícua e contribuiu para a construção da configuração atual da Educação Especial e Educação Inclusiva. Favoreceu também a emergência de uma área a requerer a formação de profissionais e pesquisadores de alto nível, além de constituir um campo de investigação muito fértil.¹²

Dentre as várias mudanças ocorridas nessa caminhada de quatro décadas, vou me deter em duas delas, para as quais essa parceria pode ter contribuído de modo significativo, o que, após uma longa introdução, é o escopo central deste texto. Referem-se a mudanças na concepção de deficiência e no delineamento de pesquisa.

Mudanças na concepção de deficiência

Desde que, alguns séculos atrás, a assistência a pessoas deficientes passou a ser oferecida de modo sistemático e propositado, com algum suporte científico, a concepção que norteou as atividades profissionais por longas décadas pode ser caracterizada genericamente como médico-pedagógica. Essa concepção está fundada na ideia central de que a deficiência é o efeito deletério de alguma patologia da qual uma pessoa é portadora.

Algumas definições clássicas de deficiência mental, em meados do século passado, enfatizam o caráter constitucional dela. Conforme Telford e Sawrey (1976), Doll destacou, em 1941, que a subnormalidade mental resulta da paralisação de desenvolvimento, cuja origem é constitucional. Mais ainda, aponta que ela é essencialmente incurável.

A *American Association on Mental Deficiency (AAMD)*,¹³ uma das mais antigas associações científicas da área, vem atualizando periodicamente a sua definição, acompanhando as mudanças ocorridas continuamente na concepção e prática em relação a pessoas com deficiência mental. Nas sucessivas atualizações, introduziu o conceito de comportamento adaptativo, apontando a sua deterioração como uma característica da deficiência mental (HEBER, 1961). Se a referência à deterioração no comportamento adaptativo ainda poderia sugerir a incurabilidade da deficiência mental, a revisão da AAMD de 1973 substituiu aquela expressão por “déficit no comportamento adaptativo” (GROSSMAN, 1973), que talvez sugira mais claramente a possibilidade de intervenção para ampliar o repertório comportamental.

12 Creio que hoje podemos caracterizar a Educação Especial também como área de conhecimento, e não apenas área de aplicação, como era concebida inicialmente.

13 A AAMD teve anteriormente outras duas designações, nos tempos em que se usava o termo *feeble-minded*. Na penúltima atualização, passou a chamar-se *American Association on Mental Retardation* e, mais recentemente, *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, designação que continua até hoje.

A profissionalização crescente dos serviços de atendimento a deficientes, abandonando abordagem essencialmente assistencialista que caracterizava muitos dos serviços destinados a pessoas com deficiência, contribuiu tanto para a compreensão e aceitação da possibilidade de modificação do quadro comportamental representado pela deficiência quanto para buscar determinantes sociais e interacionais, além das causas constitucionais.

Na tentativa de construir alguma sistematização, delineei dois conjuntos solidariamente interdependentes de determinantes do quadro comportamental de deficiências, aos quais me referi por condições médicas incapacitadoras e condições sociais incapacitadoras (OMOTE, 1979). Embora o título do artigo especifique a deficiência mental, toda a discussão desenvolvida se refere a deficiências em geral. Na realidade, era uma breve formalização de um pensamento que hoje não gera dúvida nenhuma, o de que o quadro comportamental apresentado por uma pessoa com deficiência é resultado do efeito conjunto e interativo de determinantes constitucionais e sociais.

Outra mudança na concepção de deficiência, que considero de grande relevância, vem modificando paulatinamente a natureza dos serviços oferecidos e dos objetos de pesquisa. O projeto da HEE/Unesp elaborado pela Comissão de Educação Especial havia concebido quatro áreas distintas, uma para cada deficiência, e apresentava apenas uma disciplina comum aos currículos das quatro áreas. Tratava-se de “Fundamentos da Educação Especial”, cujo conteúdo programático versava sobre fundamentos legais e diferentes modalidades de atendimento em Educação Especial.

Na segunda turma, iniciada em 1978, foram introduzidas duas disciplinas comuns às duas áreas de deficiência em implantação naquele momento. Eram “Alterações Sensoriais e Motoras de Crianças Deficientes” e “Divergências Sociais”. O propósito das disciplinas era o de tratar de questões comuns às quatro deficiências.¹⁴ No decorrer dos 34 anos de funcionamento da HEE/Unesp, a carga horária comum às quatro áreas de deficiência foi aumentando progressivamente. Quando foi extinta, em 2010, cerca de 1/3 da carga horária se referia a disciplinas comuns a todas as áreas.

Essa mudança parece ser uma decorrência natural do reconhecimento das abordagens sociais, que permitiram compreender fenômenos que afetavam as diferentes categorias de pessoas deficientes, na medida em que as pessoas com deficiência eram percebidas e tratadas primariamente como membros de grupos minoritários e secundariamente como membros

14 Quando a área de deficiência física foi implantada, em 1986, a disciplina “Alterações Sensoriais e Motoras de Crianças Deficientes” já havia sido extinta, mas a de “Divergências Sociais” foi ministrada até a última turma.

de algum grupo minoritário específico, identificado por um rótulo que designava alguma deficiência.

As patologias específicas implicam diferentes consequências sobre o seu portador, razão pela qual considerar devidamente as especificidades é fundamental. Por outro lado, nem todas as diferenças e dificuldades apresentadas por pessoas com deficiência são decorrências dessas patologias, mas também do lugar social reservado a elas e do papel social que lhes é prescrito, como membros de grupos minoritários. Essa compreensão levou os estudiosos a considerar não apenas as especificidades, mas também o que há de comum entre pessoas com diferentes deficiências.

Essa tendência pode ser verificada claramente tanto nos serviços de atendimento quanto nas pesquisas. As instituições tradicionais destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência continuam, de um modo geral, dedicadas a deficiências específicas. Mas a educação escolar de estudantes com deficiência mudou radicalmente, principalmente em função do modelo de Educação Inclusiva em implantação no sistema educacional brasileiro. Os profissionais de Educação Especial não mais são formados para áreas específicas de deficiência. O estudante com qualquer tipo de necessidades educacionais especiais pode ser inserido em uma classe de ensino comum.¹⁵

A trajetória percorrida pela terminologia da área sugere mais claramente essa tendência. Até a década de 1970, inclusive, os nomes eram específicos para designar cada tipo de excepcionalidade.¹⁶ As mudanças na terminologia ocorridas antes da década de 1980 se caracterizavam fundamentalmente pela substituição de um nome por outro, por considerar que aquele era inadequado, por diferentes razões, para designar uma determinada condição, sempre com referência a categorias ou subcategorias específicas.¹⁷

Na década de 1980, quando o modelo integracionista de atendimento especializado a deficientes, sobretudo na rede pública de ensino, passou a

15 Numa futura avaliação e revisão dessas práticas escolares, talvez haja a necessidade de se reconsiderarem seriamente algumas das especificidades em termos das necessidades educacionais especiais, delineando claramente as competências nas quais o tratamento precisa ser diferenciado para cada caso.

16 Eis um nome antigo que se referia à ampla categoria de pessoas, incluindo tanto as que estavam abaixo quanto acima da normalidade estatística em alguma característica considerada relevante. Mas esse nome era de serventia discutível. Em vez disso, eram utilizados nomes específicos para cada condição, inclusive com a definição de subcategorias e respectivos nomes.

17 Os tradicionais nomes como débil mental, idiota, imbecil, mentecapto, mongoloide e oligofrênico foram substituídos por retardado mental (límitrofe, educável, treinável, semidependente e dependente ou límitrofe, benigno, moderado, severo e profundo), deficiente mental, deficiente intelectual, portador da síndrome de Down. Muitos outros nomes específicos foram utilizados com referência a outras condições de excepcionalidade – cego, amblíope, baixa visão, deficiente visual, surdo-mudo, surdo, hipoacúsico, deficiente auditivo, deficiente da audiocomunicação, aleijado, inválido, deficiente físico, deficiente ortopédico, paraplégico, tetraplégico, paraplético cerebral (espástico, atetoide e atáxico), gago, tartamudo, epiléptico, gênio, superdotado, talentoso, criativo etc. A lista pode se estender bastante com outros nomes que, em diferentes momentos, serviam para designar categorias ou subcategorias específicas de excepcionalidade.

ser mais intensamente criticado, alguns ensaios de utilização de designações genéricas foram observados. Incluíam termos como portador de deficiência e pessoa com deficiência. A Declaração de Salamanca consagrou um nome genérico sem estabelecer distinções que estavam sendo feitas até então. O termo “necessidades educacionais especiais” (NEE) foi prontamente incorporado no discurso de Educação Especial brasileira.

Alguma possibilidade de retorno à especificidade parece ter sido vislumbrada, quando, por um breve período, algumas pessoas, após usar o termo NEE, passaram a especificar a que tipo de necessidade estavam se referindo. Talvez isso tenha contribuído para que fosse cunhado o termo atual, aparentemente bem acolhido: o público-alvo da Educação Especial. Por ora parece não haver necessidade de desmembrar esse público em algumas categorias específicas. Mas menção específica a deficiências, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades tem ocorrido em contextos que não tratam amplamente dos serviços destinados a esse público.

Na área da pesquisa, os estudos referiam-se predominantemente a uma categoria específica de deficiência, sendo a mental a mais frequentemente investigada. Esse quadro também parece estar sofrendo mudanças. No levantamento feito entre os trabalhos apresentados em três edições de quatro grandes eventos científicos no Brasil,¹⁸ no período de 2008 a 2013, 26% deles se referiam a duas ou mais categorias de necessidades educacionais especiais. Outros trabalhos, correspondendo a 74%, referiam-se a uma categoria específica de necessidades educacionais especiais, sendo a deficiência mental, correspondendo a 13%, a mais frequente entre os trabalhos feitos com uma única categoria de necessidades educacionais especiais (GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014).

Estudos semelhantes feitos com trabalhos apresentados em dois grandes eventos e com artigos publicados em um periódico, na década de 1990, haviam indicado a predominância da categoria de deficiência mental, representando mais de 50% dos trabalhos nos quais uma única deficiência foi especificada (OMOTE, 2003).

Essa tendência pode ser observada também na transição do PMEE para o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) na UFSCar. O PMEE tinha como área de concentração a “Deficiência Mental”. Já na reformulação ocorrida em 1990, quando a nova designação do Programa foi instituída, a área de concentração passou a ser “Educação do Indivíduo Especial”. Não disponho de dados, mas suponho que essa mudança

18 Referem-se a: Jornada de Educação Especial (Unesp), Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (UEL), Congresso Brasileiro de Educação Especial (UFSCar) e Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (UFRN).

pode ter contribuído para favorecer as pesquisas envolvendo participantes com as mais variadas necessidades educacionais especiais.

O foco na especificidade de cada deficiência, como no passado, pode levar o estudioso a atribuir, a uma condição específica, problemas decorrentes de determinantes sociais relativamente comuns a grupos minoritários em geral. Se um surdo encontra dificuldade para se inserir no mercado de trabalho, não é exata ou necessariamente em decorrência da surdez, mas provavelmente podem ser identificados determinantes que não têm relação direta com a surdez, tais como a dificuldade de relacionamento devido à comunicação limitada, preconceito e estigma, precária formação ocupacional etc. Há, afinal, uma enorme gama de atividades ocupacionais, para cujo exercício competente a comunicação oral não se constitui em um pré-requisito.

As pesquisas com duas ou mais categorias de excepcionalidade podem permitir a identificação de problemas específicos e dos comuns, tanto constitucionais quanto sociais, o que pode fornecer fundamentos confiáveis na organização de serviços. Dependendo da natureza da dificuldade, um atendimento específico e diferenciado para uma categoria pode ser recomendável até em separado. O atendimento em separado, temporal e espacialmente, não significa necessariamente segregação, a qual parece se constituir ainda em uma espécie de fantasma a assombrar o atendimento a pessoas com deficiência.

No passado recente, houve críticas em relação à segregação decorrente de colocação em serviços diferenciados, como classes especiais. Daí, foram criticados como segregativos. Conforme já aponte em algumas ocasiões (OMOTE, 1995, 1999, 2000, 2012), nenhum recurso é inerentemente segregativo. É o seu uso que pode promover a segregação ou a integração/inclusão. Esse mau uso foi amplamente evidenciado em várias pesquisas, envolvendo suspeitas iniciais enviesadas (SCHNEIDER, 1974), identificação e encaminhamentos equivocados (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982) e manutenção prolongada e equivocada em classes especiais (PIROVANO, 1996).

O nome Educação Especial, que ameaçou ser esquecido e substituído integralmente por Educação Inclusiva, no clima de grande entusiasmo pelas propostas da Declaração de Salamanca, cedo recuperou o seu lugar. No passado, Educação Especial sugeria de imediato algo separado da Educação de um modo geral, destinada a uma clientela específica e praticada por um pequeno contingente de educadores especiais, talvez vistos como um tanto excêntricos.

Hoje a Educação Especial aparece juntamente à Educação Inclusiva. Parece haver relativo consenso de que, para a construção da Educação Inclusiva, os recursos da Educação Especial são necessários. Portanto, são indisso-

ciáveis. Aliás, mais do que isso, na verdade, busca-se construir Educação de qualidade para todas as pessoas com o uso de todos os recursos disponíveis.

Não deveria haver embaraço nenhum em estender a qualquer pessoa o uso de recursos desenvolvidos e tradicionalmente utilizados no atendimento a pessoas com uma deficiência específica. Naturalmente, o uso de recurso especial pode levar os usuários a eventualmente serem estigmatizados, pelo significado que é atribuído a ele. Evidencia-se, assim, claramente a necessidade de uma ampla abordagem capaz de equacionar as variáveis sociais, cujo manejo precisa fazer parte integrante da intervenção programada.

Na verdade, mais do que Educação de qualidade para todos, trata-se da provisão de serviços de qualidade a todas as pessoas, considerando que há segmento de pessoas com tamanho comprometimento que simplesmente seria, pelo menos por ora, completamente insano pensar em lhes oferecer educação escolar. O intenso debate que há hoje na Educação, motivado pela ideologia da inclusão, precisa ocorrer igualmente na Saúde e em outros setores importantes da sociedade.

Mudanças na pesquisa

Por longo tempo, os serviços educacionais e de reabilitação no Brasil foram fundamentados em conhecimentos produzidos e sistematizados fora do país ou em experiências acumuladas junto a esses serviços, uma vez que nessa área praticamente não havia pesquisas realizadas com o propósito de produzir conhecimento a respeito dos aspectos educacionais e psicossociais das deficiências e do atendimento a pessoas com deficiência. Os relatos publicados em alguns periódicos eram predominantemente de experiências, algumas inovadoras e bem-sucedidas. Havia carência de pesquisas bem planejadas e conduzidas que contribuíssem para a construção do conhecimento que servisse de sólida base para os serviços destinados a pessoas com deficiência.

A formalização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na década de 1960, foi um importante marco para a formação de novas gerações de pesquisadores. A pós-graduação nas áreas de Educação e Psicologia teve importante papel para o início sistemático de algumas pesquisas relacionadas a deficiências e atendimento a pessoas com deficiência. A criação do PMEE/UFSCar, em 1978, foi o maior marco para o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Especial, fato evidenciado pela emergência crescente de dissertações a partir do início da década de 1980, maioria defendida nesse Programa até a criação e consolidação de linhas de pesquisa em Educação Especial em outros programas.

Os pesquisadores formados pelo PMEE e posteriormente pelo PPGEs, atuando como docentes em várias universidades, públicas e privadas,

disseminaram rapidamente a prática de pesquisa em Educação Especial. Ao lado disso, alguns programas de pós-graduação em Educação, por meio de área de concentração ou linha de pesquisa em Educação Especial, contribuíram para delinear de vez uma área fértil e produtiva de pesquisa. E agora a recém-criada Pós-Graduação em Educação Especial, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, abre uma nova perspectiva com o seu Mestrado Profissional, talvez a preencher o vazio deixado pela extinção das Habilitações em Educação Especial.

Uma área de investigação delinea-se paulatinamente, mediante a caracterização dos fenômenos a serem pesquisados, estabelecendo regiões fronteiriças com outras áreas de conhecimento de modo relativamente flexível para favorecer abordagens interdisciplinares nos estudos. A deficiência é um fenômeno multifacetado e multideterminado, o que requer a concorrência de diferentes disciplinas, que devem operar de modo solidariamente cooperativo. Uma breve olhadela nos trabalhos científicos publicados a respeito das deficiências permite identificar muitos referenciais teóricos presentes na literatura relativa à Educação Especial. A área tem se mostrado muito fértil para o uso, adequação e construção de diferentes concepções, revelando uma dinâmica acadêmica própria.

A construção e consolidação de referenciais teóricos dependem de pesquisas bem conduzidas, com a abrangência e diversidade de problemas e principalmente com delineamentos que garantam a confiabilidade dos dados em que se fundamentam tais referenciais. Isso nos coloca a questão do método de pesquisa, que considero um ponto delicado em Educação Especial. Quatro décadas atrás, as publicações da área de Educação Especial referiam-se basicamente a relatos de experiência, que foram bastante relevantes para a época, tendo permitido disseminar as práticas bem-sucedidas. Entretanto, para a formulação de referenciais teóricos sólidos, precisamos realizar pesquisas metodologicamente bem fundamentadas.

Pesquisas de alto nível dependem do amadurecimento acadêmico da área, propiciado pela ação coletiva por meio de diálogos e debates em publicações e encontros presenciais (hoje on-line também). A formação de novos pesquisadores, ensejada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e o conseqüente aumento no volume de pesquisas na área demandaram novos espaços de disseminação dos produtos assim gerados.¹⁹ A

19 Assim é que, em 1984, o PMEE iniciou o Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, com o objetivo precípua de divulgar as pesquisas relatadas em dissertações de seus discentes. Foi uma decisão feliz que permitiu grande visibilidade a um centro emergente de pesquisas em Educação Especial. O evento, realizado anualmente, logo se revelou um importante espaço para a reunião de pesquisadores da área de Educação Especial, provenientes de todas as regiões do país, o que acabou por dar origem ao Congresso Brasileiro de Educação Especial. Vários outros eventos científicos foram criados, alguns já extintos e outros ainda vigentes. Em 1987, a Universidade Federal de Santa Maria iniciou a publicação dos seus Cadernos de Educação Especial, cujo título foi alterado para Revista de Educação Especial em 2004. Em 1992, foi a vez da Revista Brasileira de Educação Especial, tendo sido criada a

criação do fórum de debates sobre as pesquisas teve significativa repercussão, não só no sentido da disseminação das pesquisas, como também no sentido de se construir uma perspectiva crítica de análise da produção do conhecimento na área.

Nessa breve caminhada, houve avanço no modo de buscar a construção do conhecimento em Educação Especial, com a crescente preocupação com o rigor metodológico. Muitas produções acadêmicas eram baseadas em reflexões, até em convicções pessoais. No decorrer das últimas quatro décadas, pesquisas empíricas começaram a ser realizadas em larga escala e amplamente debatidas em eventos e publicações da área. Essa prática permitiu incorporar de vez um princípio norteador da confiabilidade dos resultados de uma pesquisa, a intersubjetividade.

A preocupação pela confiabilidade dos dados coletados apareceu inicialmente em relação à observação do comportamento, numa típica situação em que o observador registra a ocorrência de diferentes comportamentos definidos previamente. O coletor de dados deve observar o comportamento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos e registrar a ocorrência de determinadas categorias de comportamentos. Ainda que cada categoria comportamental seja adequadamente definida e o observador convenientemente treinado, o procedimento envolve margem de erro, pois, em última instância, a decisão quanto à categoria a que corresponde um determinado comportamento vai depender do julgamento do observador.

Adotou-se a prática de colocar aí um segundo observador (eventualmente até um terceiro), que faz a mesma tarefa do observador principal, seguindo os mesmos critérios e procedimentos, porém de modo independente daquele. Coletados os dados, antes mesmo da sua análise, preliminarmente se calcula a porcentagem de concordância, referida como fidedignidade interobservador, como um indicativo da confiabilidade dos dados coletados.²⁰

As pesquisas em Educação Especial vêm utilizando muito frequentemente a coleta de dados por meio de entrevistas, as quais já de longa data são audiogravadas para posterior transcrição. Embora fosse concebível a conveniência de se assegurar a “fidedignidade interentrevistadores”,²¹ não há tal prática, considerando que não é aceitável um participante ser

Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, no ano seguinte, para dar suporte à manutenção do periódico. Esses dois periódicos, academicamente os mais representativos da área, vêm contribuindo para a disseminação de pesquisas e pensamentos da área de Educação Especial no Brasil.

20 Esse procedimento – definição das categorias comportamentais, treinamento de observadores e o registro de ocorrência de comportamentos – é amplamente facilitado hoje pelos recursos de gravação de imagem.

21 A relação entrevistador-entrevistado pode ser mais interativa que a relação observador-observado, razão pela qual eventual influência do coletor de dados pode ser maior nas falas audiogravadas do que nas imagens gravadas em situação de observação do comportamento.

entrevistado duas ou três vezes por entrevistadores diferentes. Especial cuidado ocorre então em relação à elaboração de um bom roteiro, que pode minimizar a possibilidade de ocorrência de vieses na coleta de dados.

Um procedimento amplamente empregado para a análise da transcrição da entrevista é baseado na identificação de categorias temáticas no discurso de cada entrevistado. É nesse momento que a interpretação de quem está fazendo a identificação de categorias temáticas previamente definidas pode interferir no resultado. Daí, para assegurar a fidedignidade dos dados com os quais será feita toda a análise, comumente se faz uso de uma segunda pessoa e eventualmente uma terceira, referidas como juízes, para a categorização. A porcentagem de concordância na categorização, identificada como concordância interjuízes, indica o grau de intersubjetividade no julgamento.

Adicionalmente, poderia ser utilizada rotineiramente uma análise preliminar da interação verbal havida durante a entrevista, com o intuito de verificar a completude e adequação das respostas do entrevistado e o cuidado e atenção com que o entrevistador conduziu a coleta de dados (OLIVEIRA, 2002). Essa análise, em conjunto com a concordância interjuízes na categorização temática do discurso de cada participante, pode contribuir para aumentar a confiabilidade dos dados assim coletados e analisados.

Esses cuidados revelam a maturidade acadêmica que vem ocorrendo na área de Educação Especial. Há, entretanto, algumas fragilidades a serem superadas, talvez nas próximas quatro décadas. Quero destacar três delas: a pouca representatividade das amostras utilizadas, a não equivalência entre os grupos submetidos a diferentes procedimentos e a limitação dos delineamentos de pesquisa empregados.

Na maioria das pesquisas em Educação Especial, são utilizados grupos de participantes, com o intuito de buscar generalidade dos achados. Convenientemente referidos como amostras por conveniência, quase sempre são utilizados, por razões práticas e/ou éticas, os grupos naturalmente constituídos, o que coloca a questão da representatividade das amostras em relação à população a que se referem, limitando assim a generalização dos resultados.

Nos delineamentos quase-experimentais em que se utilizam dois (ou mais) grupos para a composição do grupo experimental e do de controle, habitualmente são utilizados grupos já constituídos naturalmente. Sem a garantia da equivalência entre os grupos, qualquer conclusão sobre possíveis efeitos da intervenção fica prejudicada. Uma alternativa é a avaliação antes da intervenção para comparar os grupos e encontrar alguma evidência da equivalência entre eles. É um procedimento adequado, diante da impossibilidade de se constituírem dois grupos estatisticamente equivalentes, porém novos problemas podem ser introduzidos: os efeitos da intervenção, evidenciados na comparação do pós-teste dos dois grupos, podem ser resultados da interação entre a avaliação prévia e a intervenção; podem também ser resultados da in-

teração entre a intervenção e algum evento estranho ao delineamento ocorrido nesse período que isoladamente não afetou o grupo de controle.

A outra fragilidade diz respeito ao delineamento de pesquisa. O estudo já referido de Glat, Omote e Pletsch (2014) identificou diferentes tipos de pesquisa relatados nas três edições de quatro grandes eventos científicos de Educação Especial no Brasil. Nesse levantamento, 51% dos trabalhos apresentados referiam-se a estudos descritivos, 17% a ensaios teóricos, 16% a relatos de experiência, 12% a delineamento pré-experimental e 2% a delineamentos quase-experimental e experimental. A observação informal nas publicações e trabalhos apresentados em eventos científicos sugere não ter havido mudança nesse quadro nos últimos 5 ou 6 anos.

Os estudos descritivos, realizados com o devido rigor metodológico, da sua concepção até a análise de dados, são o primeiro importante passo para a construção de conhecimento em Educação Especial. A partir dessa descrição, podem ser inferidas possíveis relações funcionais entre eventos observados ou entre diferentes propriedades de um evento, mais comumente a relação de dependência linear ou correlação. Para a construção de conhecimento a respeito do fenômeno, é necessário ir além da descrição global do objeto de estudo, observando detalhes específicos mediante a sua mensuração, com o uso de instrumentos construídos para esse fim. Os resultados dessa mensuração, devidamente analisados por meio de recursos estatísticos, completam a descrição do fenômeno.²²

Em qualquer área de conhecimento, o interesse dos pesquisadores não se limita a descrever detalhadamente e com rigor os fenômenos envolvidos. Compreendê-los é uma necessidade instrumental, e não a de satisfação da curiosidade. A intervenção na situação, com o propósito de produzir resultados específicos, requer mais do que a descrição do fenômeno tal como ele ocorre. É preciso identificar as relações de causalidade entre os eventos.

As pesquisas *ex post facto* permitem identificar as correlações; para a identificação de relações causais, são necessários delineamentos experimentais. O estudo de Glat, Omote e Pletsch (2014) evidenciou que 14% das pesquisas relatadas em três edições de quatro grandes eventos científicos no país, no período de 2008 a 2013, haviam utilizado delineamentos experimentais.²³

22 Os relatos orais obtidos de entrevista ou descrições comportamentais obtidas de observação podem sugerir uma possível relação funcional entre dois ou mais aspectos do fenômeno observado. Se esse detalhe é relevante, dados quantitativos precisam ser obtidos para, por meio da competente análise estatística, identificar e descrever com mais precisão essas relações funcionais. A relação entre duas variáveis pode ser de dependência linear (correlação), na qual ambas as variáveis crescem ou decrescem na mesma direção (correlação direta) ou em direções opostas (correlação inversa). Mais ainda, essa análise estatística fornece um indicador da confiabilidade, por meio da probabilidade de a conclusão ser equivocada. Identifico certa confusão envolvendo a questão da qualidade e quantidade, mas não há espaço aqui para tratar desse problema.

23 Embora haja importantes diferenças em termos da confiabilidade dos resultados, não serão tratados separadamente os três delineamentos experimentais na presente discussão. Para o leitor interessado nas características de cada delineamento, há um pequeno grande clássico de Campbell e Stanley (1979).

Os delineamentos experimentais podem ser planejados de diferentes maneiras para atender o propósito do pesquisador e em função das peculiaridades do fenômeno estudado, sempre com o intuito de gerar dados que indiquem a relação de causalidade com a maior confiabilidade possível. Entretanto, sempre existe a possibilidade de o resultado ser afetado por alguma variável não controlada pelo pesquisador, até porque é impossível conhecer todas as variáveis estranhas ao delineamento, que podem interferir nos resultados obtidos. Além disso, o próprio fenômeno sob estudo está em constante transformação, e muito rápida no caso de Educação Especial.

Do ponto de vista epistemológico, as conclusões a que nos levam mesmo as pesquisas mais bem concebidas e executadas são provisórias pelas razões apontadas no parágrafo anterior. Assim, os estudos de replicação, embora nem sempre devidamente valorizados, adquirem particular importância. As pesquisas de replicação podem contribuir para melhorar a generalização dos achados, uma vez que, no conjunto, significam variadas amostras de uma população, ainda que cada uma delas não tenha garantia da representatividade. Podem ser planejadas com o intuito de controlar variáveis estranhas específicas não consideradas nos estudos anteriores. Elas significam uma promissora alternativa para aumentar a confiabilidade e efetividade dos referenciais teóricos em construção, em permanente construção.

A área de Educação Especial precisa ousar mais no uso de delineamentos experimentais para estabelecer relações causais entre os eventos envolvidos, para que seja possível planejar intervenções junto a pessoas com deficiência, seus familiares, as instituições escolares, a comunidade em geral etc., com o pleno conhecimento das condições que precisam ser rigorosamente controladas para produzir o resultado pretendido. Chegará o momento em que se justificarão até as pesquisas experimentais de laboratório, que hoje podem parecer tão estranhas em Educação Especial. Esses avanços no refinamento dos estudos não se confundem absolutamente com o reducionismo tão temido. A compreensão plena de um fenômeno requer a sua visão global constituída por importantes detalhes – como as correlações e relações causais entre diferentes variáveis que o compõem. Enquanto não ousarmos nessa direção, estaremos procurando atingir o alvo por meio de bacamarte.

Referências

ALMEIDA, C. S. *Análise dos Motivos de Encaminhamento de Alunos de Classes Comuns a Classes Especiais de Escolas Públicas de Primeiro Grau*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

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

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) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ENUNO, S. R. F. *A Formação Universitária em Educação Especial – Deficiência Mental no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

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

GROSSMAN, H. J. *Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency, 1973.

HEBER, R. A. Modifications in the Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 65, p. 499-500, 1961.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos e professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.

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.

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 e Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

OMOTE, S. Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (org.). *Inclusão Escolar e Social: novos contextos, novos aportes*. Natal: Editora da UFRN, 2012. p. 39-54.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças às 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.
- PIROVANO, 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*. 1996. 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 1ª Série do 1º Grau para Fundamentar uma Proposta de Intervenção*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.
- 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.
- TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O Indivíduo Excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- UNESP. Universidade Estadual Paulista. *Comissão de Educação Especial/ Relatório*. São Paulo, 1977.

Educação Especial na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília: uma história a ser contada, e lembrada¹

O atendimento a pessoas com deficiência vem sendo realizado há longa data, graças, sobretudo, à iniciativa privada. A educação escolar de crianças e adolescentes com alguma deficiência passou a receber especial atenção do poder público a partir do início da década de 1970. Muitos debates, práticas e normatizações ocorreram nas últimas cinco décadas. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, juntamente de outras universidades públicas,² teve importante participação no desenvolvimento da Educação Especial brasileira, em especial no estado de São Paulo.

É propósito deste texto descrever uma breve história de três empreendimentos dessa universidade que, creio, tiveram a sua parcela de contribuição para a construção da Educação Especial brasileira. Referem-se à implementação da Habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia, criação do Departamento de Educação Especial e a instituição da Jornada de Educação Especial.

Habilitação em Educação Especial

Em vista da necessidade de formação de professores de Educação Especial, demandada pela expansão, a partir do início da década de 1970, de serviços educacionais oferecidos a alunos deficientes³ pela rede estadual

1 Texto inédito.

2 Embora mereçam destaque algumas experiências bem-sucedidas de outras universidades, tanto na formação de professores quanto na de pesquisadores em Educação Especial, deter-me-ei unicamente na experiência da Unesp, campus de Marília, para não fugir ao escopo do texto.

3 Uso aqui um tanto propositadamente esse termo considerado obsoleto e inadequado. Quem me conhece sabe que me refiro ao status social adquirido de deficiente, e não ao sentido considerado inadequado em meados da década de 1980, de que ninguém seria integralmente deficiente, quando a qualificação “deficiente” foi substituída por “portador de deficiência”, também prontamente substituída, sob a alegação de que a deficiência não era algo portátil. Nesse desfile de nomes, o termo “com deficiência” foi utilizado por um período um pouco mais longo, até que foi substituído por “com necessidades educacionais especiais”, conforme a recomendação da Declaração de

de ensino, foi constituído, em 1975, um grupo de trabalho com integrantes dos Institutos Isolados de Ensino Superior⁴ – do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Professor Laerte Ramos de Carvalho”, vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – e de outras instituições, para estudar a questão da formação do professor especializado no ensino de deficientes. O grupo propôs a implantação, em 1976, da Habilitação em Educação Especial (HEE), nos Cursos de Pedagogia das escolas superiores estaduais, tendo sido indicadas as Faculdades de Filosofia e Ciências de Marília, São José do Rio Preto e Franca.

Com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp),⁵ em 1976, foi constituída pelo Magnífico Reitor a Comissão de Educação Especial, composta de docentes da Unesp e membros convidados, para adequar a proposta anterior à nova realidade universitária do estado de São Paulo. Em outubro de 1976, essa Comissão apresentou um relatório preliminar à Reitoria, propondo que, na Faculdade de Educação do campus de Marília, fossem desenvolvidos os programas de formação de professores de Educação Especial, já que os cursos de Pedagogia de São José do Rio Preto e de Franca foram extintos por ocasião da criação da Unesp.⁶

Seguindo o cronograma proposto naquele relatório, foram implantadas as áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais, em 1977. As áreas de Deficientes da Audiocomunicação⁷ e Deficientes Físicos, embora tivessem o seu início previsto para 1978, só puderam ser implantadas em 1980 e 1989, respectivamente. O relatório previa, ainda, a criação de Habilitações referentes a outras áreas de excepcionalidade, sem, no entanto, especificá-las.

No curso de Pedagogia da Unesp de Marília, havia, no chamado tronco comum, a disciplina “Introdução à Educação Especial”, com a carga horária de 60 horas-aula, antes mesmo da implantação da HEE. Assim, os pedagogos formavam-se com alguma noção sobre as crianças e jovens com deficiência e sua educação, já no início da década de 1970, ocasião em que era predominante a ideia de que a Educação Especial era uma área completamente distinta da de Educação de um modo geral, reservada apenas para os educadores que tivessem alguma formação especializada.

Salamanca firmada em 1994. Mais adiante, farei uma breve consideração sobre a substituição desse termo por “público-alvo da Educação Especial”.

4 Assim eram referidas as faculdades mantidas pelo estado de São Paulo, em várias cidades no interior do estado, e não vinculadas a nenhuma universidade.

5 Com a reunião de todos os Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo.

6 Um dos critérios, na criação da Unesp, era, com algumas exceções, a não multiplicação de cursos de mesma natureza em diferentes campi. Essa política implicou a extinção de alguns cursos e remanejamento de outros de um campus para outro.

7 Essa era a denominação recomendada na oportunidade com referência a pessoas surdas ou com perdas auditivas expressivas. Será mantida, no decorrer do texto, a terminologia corrente na época, considerando que essas denominações têm sido efêmeras.

No projeto elaborado pela Comissão de Educação Especial, a formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência era realizada por meio de matriz curricular específica para cada área de deficiência. Havia apenas uma única disciplina comum a todas as áreas, intitulada “Fundamentos da Educação Especial”, com a carga horária de 60 horas-aula. Havia algumas disciplinas que sugeriam, a princípio, tratar de conteúdo comum a todas as áreas de comprometimento, porém explicitavam a especificidade de cada deficiência. Tais eram, por exemplo, as disciplinas “Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem de...” e “Medidas Psico-educacionais de...”, cujos nomes eram completados para cada área de deficiência, com “Retardados Mentais”, “Alunos Cegos e de Visão Reduzida”, “Deficientes da Audiocomunicação” ou “Deficientes Físicos”. Tal caracterização sugere que a Comissão de Educação Especial deu destaque à importância da especificidade decorrente da natureza do comprometimento. Mais ainda, a disciplina “Orientação Social e Vocacional de...” constava na matriz curricular da HEE, nas áreas de deficiência mental, deficiência da audiocomunicação e deficiência física, mas não na de deficiência visual, fazendo crer que, no entendimento da Comissão de Educação Especial, os cegos e portadores de visão subnormal não apresentavam necessidade de tal orientação.

Para a implementação da HEE, no corpo docente da Unesp de Marília havia apenas dois professores cuja formação os qualificava para ministrar algumas disciplinas das respectivas matrizes curriculares. Assim, foram contratados novos docentes, provenientes de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Numa das primeiras reuniões dos professores da HEE, foi levantada a necessidade de apontar similaridades entre as condições apresentadas e vivenciadas por pessoas com diferentes deficiências. Assim, foram sugeridas as disciplinas optativas “Divergências Sociais” e “Alterações Sensoriais e Motoras de Crianças com Deficiência”, comuns aos alunos da HEE nas áreas de deficiência mental e deficiência visual.⁸

Nas sucessivas reestruturações curriculares ocorridas nas três décadas seguintes, ampliaram-se as disciplinas comuns às quatro áreas de deficiência, consolidando progressivamente a perspectiva social em construção, segundo a qual a audiência se constitui em um importante ingrediente para a compreensão do que são e fazem as pessoas com deficiência. Naturalmente, as incapacidades decorrentes de condições constitucionais específicas, devidas ou não a alguma patologia identificada, também se

8 Nessa oportunidade, as Habilitações nas áreas de deficiência da audiocomunicação e deficiência física ainda estavam aguardando condições para a sua implementação, o que se efetivou em 1980 e 1989, respectivamente. A disciplina “Alterações Sensoriais e Motoras de Crianças com Deficiência” não chegou a ser ministrada nessas áreas, pois foi extinta, quando o professor responsável pediu exoneração do cargo. Mas a disciplina “Divergências Sociais” foi ministrada a alunos das quatro áreas até a última turma, que se formou em 2010.

impõem nessa manifestação. Há, entretanto, em comum, o descrédito social de pessoas com deficiência, simplesmente como membros de algum grupo minoritário, e o lugar social especial que lhes é reservado.

Nesse sentido, parte do que as pessoas com deficiência são e fazem é retrato de como são percebidas e tratadas pelas suas audiências. Esse é o processo de criação de uma categoria de desvio social, a partir de alguma característica identificada como desvantajosa, e subsequente estigmatização daqueles que são incluídos nessa categoria. Esse processo independe relativamente da natureza do desvio e precisa ser devidamente compreendido por todas as pessoas que, de alguma forma, mantêm relações próximas com as pessoas com deficiência, tanto para contribuir para a minimização ou até a reversão desse processo quanto para evitar fazer parte dele e fortalecê-lo, ainda que involuntariamente.

No decorrer dos 34 anos de funcionamento da HEE na Unesp de Marília, a concepção de deficiência e, conseqüentemente, a formação de professores especializados modificaram-se expressivamente. Na perspectiva inicial da HEE, o foco de atenção e análise recaía quase exclusivamente sobre as próprias pessoas com deficiência, subentendendo-se que são inerentes a elas não só as patologias de que possam ser portadoras, como também as incapacidades, limitações e inadequações presumidamente decorrentes diretamente de tais patologias.

Assim, no projeto original, havia apenas uma única disciplina comum às quatro áreas de deficiência, com a carga horária de 60 horas aula. Mas, na última matriz curricular, quando da extinção da HEE, havia disciplinas comuns às quatro áreas, com a carga horária total de 450 horas-aula, correspondendo a pouco menos da metade da carga horária de todas as disciplinas de cada área específica (variação de 43% a 48%). A duração da HEE, que, no início, era de quatro semestres, foi reduzida para três semestres, após três anos de tronco comum do curso de Pedagogia.

Assim, creio, a Unesp de Marília havia chegado a um modelo de formação de professores de Educação Especial bastante adequado, como habilitação do curso de Pedagogia,⁹ com a carga horária total de 1230 a 1350 horas-aula, dependendo da área de deficiência, e com o estágio supervisionado de 300 horas em cada área. Tudo isso ocorria como parte da formação do Pedagogo e, conseqüentemente, não desvinculado da Educação de um modo geral.

Mesmo assim, a equipe, com larga experiência e longa história na formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência, não foi ouvida por ocasião da discussão do projeto que acabou

⁹ Essa condição sempre foi considerada de capital importância pela equipe, porque a formação especializada ocorria no contexto da educação de um modo geral.

por extinguir as habilitações dos cursos de Pedagogia. Por ocasião da cerimônia de colação de grau de uma das últimas turmas, após a decretação da extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia, no discurso proferido na qualidade de paraninfo, em tom de desagravo, disse: “A Habilitação em Educação Especial está em extinção. Formaremos nos próximos anos as três turmas restantes, e não haverá mais novos professores de Educação Especial. A Habilitação em Educação Especial chega ao seu fim, mas não a Educação Especial, não a história da nossa Habilitação em Educação Especial...”.

No entendimento dos especialistas que debateram e decidiram por extinguir as habilitações dos cursos de Pedagogia, incluindo aí a HEE, talvez a formação especializada, distinta, ainda que parcialmente, da dos demais pedagogos que fazem outras habilitações, não se compatibilizasse com as suas ideias acerca da inclusão. Mas, ao mesmo tempo, reconheceram a necessidade de alguma formação diferenciada ou adicional, de tal sorte que se passou a exigir a formação em curso de especialização para a atuação de professores de Atendimento Educacional Especializado ou de Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessa nova configuração, ocorreram quatro expressivas mudanças na formação de professores especializados em Educação Especial: (1) a carga horária de disciplinas com conteúdos específicos de Educação Especial e Inclusiva reduziu-se para 360 horas-aula;¹⁰ (2) embora a carga horária de disciplinas comuns às quatro áreas de deficiência fosse relativamente alta, na HEE/Unesp, havia disciplinas específicas para cada área, em vista das especificidades de cada deficiência, tanto em termos das patologias e incapacidades quanto em termos dos recursos e procedimentos didático-pedagógicos; (3) o estágio supervisionado, que era de 300 horas, teve a carga horária reduzida; e (4) a formação, que era voltada para cada área de deficiência, não mais possui especificidade no novo formato, presumindo-se que, com menos carga horária, tanto de aula teórica quanto de estágio, é possível alcançar a formação generalista para atender a toda a diversidade hoje referida por público-alvo da Educação Especial.¹¹ Mais ainda, a professora de ensino comum, de cuja classe passou a fazer parte o aluno com deficiência, não recebe nenhuma formação específica para fazer face aos novos desafios. Certamente, em breve, tudo isso deverá ser avaliado

10 A carga horária mínima para um Curso de Especialização, ainda que, em alguns cursos, fosse maior, certamente não deve chegar ao patamar da HEE/Unesp, que era entre 1230 e 1350 horas-aula, dependendo da área de deficiência, além do estágio supervisionado de 300 horas.

11 Esse é o formato adotado pela Secretaria de Educação do município de Marília, o qual, arrisco dizer, deve se repetir em várias outras Secretarias de Educação. Já na rede estadual de São Paulo, é exigida a formação específica por área de deficiência. Desencontros expressivos dessa natureza talvez espelhem a confusão que poderia estar acontecendo no plano maior acerca do que deveria ser a Educação Inclusiva.

criticamente, resultando em mudanças que poderão levar tal formação a outro patamar de qualidade.

Ainda que, por suposição, o padrão alcançado pela HEE/Unesp fosse bastante adequado no contexto atual de educação escolar de crianças e jovens com deficiência, não faz parte do nosso *modus operandi* rever e aproveitar eventuais experiências positivas do passado. Talvez do nosso conceito de inovação esse tipo de revisão não faça parte. Nesse sentido, caberia um pequeno exercício de antevisão do modelo de formação docente para cuidar da educação escolar de estudantes com as mais variadas condições que comprometem o processo de aprendizagem.

Considerando que a pós-graduação *lato sensu*, na forma de curso de especialização, estará seguramente sendo descartada, visualizam-se de imediato três modalidades já em prática: Licenciatura em Educação Especial, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional. Destas, talvez o Mestrado Acadêmico possa ser descartado, considerando que o propósito dele é o de formação de pesquisador, e não de professor. Poderia ser oportuno começar a ensaiar essa discussão, partindo dessas duas alternativas já existentes.

Departamento de Educação Especial

O Departamento de Educação Especial (DEE) foi criado em 1977 (Resolução Unesp nº 55/77), porém só pôde constituir o seu Conselho Departamental em 1985, para começar a participar efetivamente dos colegiados da unidade universitária. Anteriormente a essa data, estava funcionando como Coordenação de Educação Especial, pois não havia número suficiente de docentes com a titulação de Doutor.

Desde então, essencialmente a estrutura e o funcionamento do Departamento não se modificaram, salvo pequenos ajustes em função da legislação da Unesp. Houve expressivas mudanças nas áreas temáticas abrangidas com a chegada de novos professores para atenderem a demandas criadas pelas novas áreas de HEE e pelos novos cursos. O perfil do Departamento era multidisciplinar, com profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Biologia, Linguística, Oftalmologia e Otorrinolaringologia. Houve também mudanças em alguns valores acadêmicos, possivelmente como sinais dos novos tempos da universidade brasileira.

Desde os tempos de Coordenação de Educação Especial, a atribuição de aulas sempre fez parte da pauta de alguma reunião ordinária do coletivo de docentes. Na prática, esse procedimento nunca fez total jus à designação recebida. Era prática corrente, aceita e compreensível que as disciplinas tivessem, cada qual, o seu “titular”, uma vez que a maioria delas tratava de assuntos específicos e muitas vezes bastante especializados. A própria

composição multiprofissional do Departamento atestava e justificava tal procedimento de atribuição de disciplinas. Assim, paulatinamente a prática de atribuição de aulas foi abandonada, assumindo de vez que cada disciplina tinha o seu “titular”. Quando algum professor se aposentava ou se exonerava do cargo, criava-se uma situação delicada, pois nem sempre havia outro docente que se dispusesse a assumir as disciplinas com vacância no cargo do professor “titular”. Isso resultou, algumas vezes, até na extinção da disciplina, uma vez que o processo de contratação de um novo docente era complexo e demorado.¹²

A abrangência temática do Departamento começou a modificar-se paulatinamente, com base em três condições em especial: (1) mudanças no quadro docente com a saída de uns e chegada de outros;¹³ (2) conclusão da formação acadêmica de docentes, pois a maioria ainda estava com mestrado ou doutorado em andamento, e isso possibilitou a alguns o ensejo de oferecer novas disciplinas em função da sua própria área de investigação e de estudo; e (3) novas necessidades que os docentes foram intuindo na formação de professores de Educação Especial, possivelmente em decorrência da mudança na inserção da Educação Especial no cenário da Educação de um modo geral.

Essa trajetória do DEE, que considero ter sido bastante enriquecedora e instigante aos docentes que aqui permaneceram todo esse tempo, sofreu enorme revés quando, em 2006, foram extintas as Habilitações dos Cursos de Pedagogia. Nessa oportunidade, havia no DEE cerca de 20 professores. Nos anos seguintes, até a formatura da última turma da HEE em 2010, o DEE defrontou-se com uma situação inesperada e *sui generis*. Começou a faltar carga horária para vários docentes. Diante disso, novas disciplinas foram alocadas na matriz curricular do curso de Pedagogia, do tronco comum ao Aprofundamento em Educação Especial, reorganizada em função dessa reforma. Docentes que estavam sobrecarregados na oportunidade, com a implantação dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional em 2003, puderam ter suas cargas horárias aliviadas, mediante cessão de algumas disciplinas a alguns colegas.

A criação desses dois cursos havia sido prevista já em 1984, juntamente do de Fonoaudiologia, conforme a proposta apresentada pela Comissão especialmente designada para esse fim. Tal projeto previa a criação desses três cursos, de modo integrado, em conformidade com o projeto

12 Na prática, muitas vezes essas vagas não chegaram a ser preenchidas. Essa situação foi parcialmente contornada quando foi instituída na Unesp a categoria de “professor colaborador”, contratado em caráter precário por um ou dois semestres. Agora está retornando paulatinamente a política de contratação de professores efetivos mediante concurso público.

13 Foram tempos em que a rotatividade de docentes era relativamente comum em algumas unidades da Unesp.

maior de criação do Centro de Educação Especial na Unesp de Marília, como estava proposto no relatório apresentado pela comissão especial de 1976, designada para fazer a adequação do projeto de implantação da HEE.

A proposta apresentada para a criação dos três cursos teve tramitação demorada nos órgãos da universidade, e foi aprovado apenas o de Fonoaudiologia, que iniciou as atividades em 1990. Os de Fisioterapia e Terapia Ocupacional só tiveram início em 2003, tendo formado a primeira turma em 2007.¹⁴

Os três cursos concebidos em 1984, tendo como contexto a perspectiva de criação do Centro de Educação Especial, acabaram sendo implantados nas circunstâncias em que já não havia perspectiva de concretizar efetivamente a proposta inicial da comissão especial que fez os ajustes do projeto de criação da HEE/Unesp. Os três novos cursos estavam, por ocasião da implantação, vinculados ao DEE, porém os respectivos departamentos foram criados após alguns anos: o Departamento de Fonoaudiologia e o Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Se, de um lado, era uma medida esperada e necessária, de outro lado, houve inevitável distanciamento da área de Educação Especial.

Nesse percurso, avalio o progressivo enfraquecimento da área de Educação Especial na Unesp de Marília, o que ficou evidente por ocasião da extinção da HEE. Percebendo não haver possibilidade de manutenção da HEE, chegou a ser proposta a alternativa de Licenciatura em Educação Especial,¹⁵ mas não avançou a discussão, sob a alegação de que não era um curso reconhecido e, conseqüentemente, os licenciados teriam dificuldade para prestar concursos públicos.

Esse enfraquecimento ocorreu no contexto mais amplo de uma grande mudança que houve no atendimento educacional a crianças e jovens com deficiência no Brasil,¹⁶ particularmente sob a influência da Declaração de Salamanca, firmada em 1994. No clima de encantamento inicial, o discurso e a terminologia até então vigentes foram esquecidos, sendo a designação Educação Especial praticamente descartada dos debates. A “deficiência” foi substituída por “necessidades educacionais especiais”, o que, a princípio, sugeriu prática educativa talvez mais apropriada para a realidade brasileira, pois os destinatários das providências da Educação

14 Passadas duas décadas da proposta inicial de 1984, naturalmente os projetos relativos a esses dois cursos foram revistos e sofreram amplas modificações. Nessa oportunidade, o DEE já havia abandonado completamente a proposta, de 1976, de constituir um Centro de Educação Especial, vinculado ao Departamento.

15 Na oportunidade, já havia experiência bem-sucedida da Universidade Federal de Santa Maria, e estava em discussão a criação da Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos.

16 Cada vez mais tenho ficado em dúvida se efetivamente houve mudança a beneficiar amplamente esses estudantes e respectivas famílias. Não estaríamos nos iludindo com as mudanças espetaculares na terminologia e no discurso, focando naquilo a que me tenho referido por “coreografia”, e não no “conteúdo da peça”?

Inclusiva passaram a compreender, além das pessoas com deficiência – de crianças a adultos –, outros grupos minoritários que se encontravam em situação de desvantagem em termos educacionais.

Mais recentemente, a Educação Inclusiva parece ter restringido os seus destinatários, quando, em vez de pessoas com necessidades educacionais especiais, passaram a ser referidos por “público-alvo da Educação Especial”, limitando-se a estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.¹⁷

Estamos atravessando um período no qual a nova designação é por vezes de uso quase compulsório. Esse aparente ponto de inflexão pode contribuir para que os pesquisadores e educadores genuinamente comprometidos com a inclusão de pessoas em situação de desvantagem, pelas mais variadas razões, realizem novos debates e reflexões em busca de novos patamares de atendimento às necessidades delas.¹⁸

Nesse cenário, há alguns anos, quando vieram instruções da Reitoria da Unesp para a redepartamentalização, o DEE decidiu fundir-se a outro departamento, cuja composição não estava, já há anos, atendendo aos critérios de constituição de um departamento, em vista das aposentadorias e não preenchimento de vagas abertas.¹⁹ O novo departamento, com essa fusão, passou a ser Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano. O nome Educação Especial sequer foi mantido, aparentemente com o entendimento de que, com a Educação Inclusiva, a Educação Especial, com todos os seus recursos, não faz mais sentido...²⁰

Jornada de Educação Especial

O DEE teve, na sua origem, forte vocação extensionista, sobretudo junto à rede pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em especial durante a primeira metade da sua história. Com o intuito de estreitar mais ainda o contato com os educadores, o Departamento idealizou a Jornada de Educação Especial (JEE), em 1992, realizada bianualmente. Nas primeiras edições, o foco maior eram as experiências educacionais de interesse imediato para os professores da Educação Básica, o que pode ser facilmente percebido na temática abordada na programação e nos trabalhos apresentados, restritos a relatos de experiência.

17 Não quero entrar nessa polêmica, para não desviar do escopo desta análise, mas creio estar aí uma mudança significativa que pode expressar um tanto disfarçadamente o espírito da política educacional brasileira, notadamente com relação a minorias cujas condições são determinadas por razões socioeconômicas e etnoculturais.

18 Espero francamente que a Unesp de Marília possa, de alguma forma, ter participação nesse processo.

19 Convém lembrar que o DEE atendia, nessa oportunidade, a tais critérios.

20 O novo Departamento mantém cinco linhas de pesquisa, porém nenhuma delas se refere à Educação Especial. Há uma linha de pesquisa relacionada à inclusão.

Em vista da progressivamente intensa inserção do DEE nos ambientes de pesquisas científicas e da crescente produção acadêmica do corpo docente, juntamente à crescente produção por parte dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, a JEE iniciou a partir da 6ª edição, ocorrida em 2002, a seção de relatos de pesquisa. Com o novo formato, sem perder de vista o seu propósito inicial, a JEE rapidamente passou a fazer parte da agenda de muitos pesquisadores e estudantes de todo o país. Embora não tivesse alcançado a grandiosidade do Congresso Brasileiro de Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, ou do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, da Universidade Estadual de Londrina, um pouco precocemente extinto, tratava-se de um evento longo registrado no calendário de estudiosos brasileiros da área de Educação Especial.

Em 2019, o novo Departamento deliberou pela extinção da JEE, cuja 15ª edição deveria ocorrer em 2020. Entendendo que o evento não estava mais restrito ao âmbito departamental e local, com compromissos historicamente assumidos junto à comunidade acadêmica, um grupo de professores solicitou ao Departamento autorização para a realização da última edição, inicialmente prevista para 2021, pois não haveria mais tempo hábil para realizá-la no calendário original. Com a pandemia da Covid-19 e consequentes e profundas alterações sofridas na rotina universitária, somadas à incerteza com relação ao formato do evento,²¹ acabou sendo prorrogado o prazo para 2022, tomando finalmente a decisão e consequente organização para as atividades inteiramente remotas.

A Comissão Organizadora já havia tomado uma série de providências, como acerto com uma microempresa para a construção da plataforma do evento, programação já completa, confirmação dos palestrantes nacionais e estrangeiros, dos membros da Comissão Científica e da Comissão de Apoio, e dos ministrantes de minicursos. Ao buscar a oficialização das providências necessárias, a Comissão Organizadora deparou-se com um inesperado obstáculo. A legislação recente do estado de São Paulo, visando a controlar a improbidade administrativa em setores públicos, estabeleceu uma série de medidas que não poderiam ser atendidas dentro do prazo, além de inviabilizar qualquer servidor público a assumir compromissos financeiros junto ao setor privado.

Em vista dessa inesperada situação, a Comissão Organizadora houve por bem cancelar de vez a realização do que seria a última edição da JEE, com a qual pretendia informar os congressistas sobre a não continuidade desse evento. Para a Comissão Organizadora era um importante compromisso jun-

21 Até o último momento, a Comissão Organizadora estava com a forte expectativa de realizar a JEE presencialmente ou, no mínimo, no formato híbrido, com as conferências e mesas-redondas presenciais e as demais atividades remotas.

to a toda a comunidade acadêmica, de cuja agenda a JEE já fazia parte. Ainda que de modo um tanto disparatado, seria comunicada a sua descontinuidade.

Notas adicionais ou conclusão (?)

Desde meados do século passado, particularmente a partir da década de 1960, mudanças sociais vêm ocorrendo de modo cada vez mais acelerado. Velhos valores e práticas vêm sendo questionados, e, no seu lugar, construídos novos valores e práticas. Essa versatilidade (ou apenas efemeridade?) compreende praticamente todos os setores relevantes de sociedades modernas.

A atenção a pessoas com deficiência, juntamente à crescente preocupação em garantir o exercício da cidadania e prover melhor qualidade de vida a vários outros grupos minoritários, também passou a ser alvo de constantes mudanças, seja na terminologia, seja nas práticas a elas destinadas. Tenho questionado, nos últimos tempos, quanto efetivamente essas mudanças representam genuína garantia do exercício de direitos dos cidadãos e do lugar social digno que lhes é reservado.

As três breves histórias relatadas neste texto mostram como em pouco tempo as concepções sobre as deficiências e as respectivas práticas educativas se modificaram expressivamente. Nos meus 42 anos e meio de exercício da função docente na Unesp de Marília, acabei por participar da implantação das HEE e da formação de professores de Educação Especial, da primeira à última turma; participei também da criação do DEE e da sua consolidação até a sua extinção recente; ainda nessas quatro décadas, acompanhei de perto todas as edições da JEE, tendo coordenado três das edições, não conseguindo, com muito pesar, levar a cabo, junto às colegas da Comissão Organizadora, aquela que seria a última edição da Jornada.

Participei de todas as rápidas mudanças pelas quais passou a Educação Especial na Unesp de Marília e no país, algumas vezes endossando e contribuindo para a definição dos novos rumos e outras vezes com inquietação e angústia pelos rumos que ela parecia tomar. Ao encerrar a minha carreira na Unesp de Marília, avalio que toda essa situação vivenciada representou um desafio constante. Sinto-me privilegiado por ter tido essa oportunidade. Teria sido uma carreira monótona, sem desafios e estímulos, se tantas mudanças não tivessem ocorrido. A mesmice não me cobraria nem criatividade nem maturidade acadêmica...

A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote¹

Gustavo Martins Piccolo

Saulo Fantato Moscardini

Vanderlei Balbino da Costa

Introdução

Uma revisão de literatura pode abranger uma gama de elementos, que vão desde ideias, conceitos, concepções, épocas históricas até a vida propriamente dita de quem se quer abordar. O presente trabalho intenta compilar todos esses fatores anteriormente citados acerca das produções em periódicos de Sadao Omote, importante pensador do campo da Educação Especial, cuja voz analítica se faz presente com certa constância na *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Almejamos com este texto materializar um panorama geral da produção em periódicos de Sadao Omote, facilitando, porventura, a compreensão de suas ideias e métodos, além de trazer à baila as principais referências de seu corpo analítico e epistemológico.

Para tanto, recorreremos ao currículo Lattes do referido autor e listamos todos os seus artigos (41) incorporados na referida plataforma até o dia 8 de julho de 2009. Após esse breve caminho exploratório, realizamos uma árdua busca pela totalidade desses textos, apenas consubstanciada com a ajuda do próprio autor, o qual nos disponibilizou os textos faltantes. Feito isso, lemos minuciosamente cada artigo três vezes em sua respectiva ordem cronológica, extraindo deles os principais conceitos referentes à Educação Especial e as bases teóricas mais utilizadas. Em vista disso e após o escrutínio dos textos, dividimos o presente artigo em três partes, a saber: a) conceitos basilares trabalhados por Omote no campo da Educação Especial; b) ideias e apontamentos sobre o fenômeno da inclusão,

1 Texto original: PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 107-126, 2010. ([link externo](#)).

dirigindo especial ênfase aos aspectos relacionados ao ambiente escolar; e c) principais referências e temas destacados pelo referido autor.

Desenvolvimento

a) Conceitos basilares trabalhados por Omote no campo da Educação Especial

Certamente a ideia que mais eco ressoa dos escritos de Omote deriva de sua concepção social da deficiência, cujo princípio ontológico apenas pode ser compreendido em sua totalidade posteriormente a um estudo analítico do próprio ser humano. Para Omote (1993a, 1996d, 2006), inexistente qualquer possibilidade de apreensão gnosiológica do ser humano desconsiderando o caráter construtivo de suas diferenças. Essas diferenças edificam-se tanto no nível biológico da variabilidade intraespécies como também da variabilidade interespécies, sendo as primeiras mais salientes que as segundas, pelo menos de um ponto de vista fenotípico e genotípico. Todo e qualquer animal possui seu próprio patrimônio genético que estabelece os limites de sua intervenção em relação à natureza.

Com base nesse patrimônio genético, cada representante de determinada espécie se desenvolve a partir das relações que mantém com seu ambiente externo, as quais são assimiladas de distintas maneiras por cada ser vivo em particular; logo, mesmo os indivíduos pertencentes à mesma espécie guardam entre si profundas diferenças, e, nas palavras de Omote (2006, p. 252), “quanto mais alta é a posição ocupada por uma espécie na escala filogenética de desenvolvimento, tanto mais podem ampliar-se as possibilidades de variabilidade intraespecífica”.

Seguindo essa lógica indutiva, e um tanto quanto dedutiva, fica nítido em nossas retinas que nos seres humanos as diferenças se apresentam maximizadas, seja em termos quantitativos ou qualitativos, em relação a qualquer outro ser vivo considerado em especial. Não bastasse isso, no caso humano, além das diferenças biológicas sobejamente conhecidas, outras são edificadas quando nossa linha de desenvolvimento enfatiza os condicionantes socioculturais sobre os biológicos.

Desde então, não apenas nos adaptamos à natureza como também desenvolvemos novas habilidades, respondendo às demandas sociais. Nesse contexto, o homem passa a ser tanto produto como produtor da natureza, e suas diferenças, ao invés de trilharem uma rota normativa, complexificam-se na dialética relação entre o natural e o cultural. Por isso, para Omote (2006, p. 253), “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico”.

Baseado nesse raciocínio, Omote (2006) destaca que as diferenças se distribuem de maneira complexa no homem, pois, além daquelas existentes no plano intraespecífico das espécies, é impossível relegar a segundo

plano as diferenças relacionadas à raça, idade, cultura, classe social, religião, ao sexo, nível de escolaridade e, inclusive, às condições geográficas do ambiente imediato.

A imensa maioria dessas diferenças acaba por ser interpretada dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade da qual faz parte. Todavia, algumas diferenças, em situações específicas, recebem significados de descrédito e desvantagem social, não podendo mais ser interpretadas como variantes da norma, posto engendradas por realidades sociais altamente desvantajosas e/ou por outras de condições constitucionais, como anomalias genéticas, patologias congênitas e adquiridas, traumatismos e enfermidades etc. “É a esse tipo de diferenças que nos referimos quando falamos em deficiências” (OMOTE, 1993b, p. 148).

A utilização do termo deficiência não deve, de acordo com Omote (2004), ser confundida com a etimologia empregada para assinalar um distanciamento matemático em relação a um valor considerado normal ou médio, pois, em sentido estatístico, o gênio é tão ou mais desviante que o deficiente mental. O desvio materializado pela deficiência carrega de forma implícita uma situação de desvantagem e de prejuízo no que tange à realização de uma dada tarefa.

Para Omote (1993a, p. 3), é evidente que existe uma expressiva diferença no comportamento ou no organismo da pessoa identificada como deficiente, porém, essa diferença pode ser tanto a causa como a consequência do “processo de identificação, reconhecimento e tratamento daquela pessoa como deficiente”. Nessa lógica conceitual, a referida diferença expressiva só adquire sentido de deficiência pelo fato de a sociedade valorizar determinada qualidade que na pessoa está prejudicada, pois nenhuma diferença é vantajosa ou desvantajosa em si mesma, mas apenas dentro de um contexto arquitetado pela própria estruturação sociocultural no qual estamos circunscritos.

Devido a esses fatores, de acordo com Omote (1996c), mais do que as diferenças biológicas – desde que estas não sejam negadas –, são as distintas formas de apropriação e fruição sociocultural as responsáveis pela maximização da extensão das diferenças envolvendo os seres humanos. Nesse verdadeiro universo ontológico, algumas diferenças, ao contrário do que postulam teorias pós-modernas, multiculturais ou adeptas do princípio da inclusão “radical”, não produzem quaisquer vantagens sociais, culturais ou funcionais, seja para seus portadores ou para aqueles que mantêm contatos dialógicos com eles, pois são diferenças incapacitantes. Essas diferenças limitam acentuadamente a prática de diversas atividades cotidianas, não sendo, para Omote (2006, p. 255), variações do padrão de normalidade, já que

Ser diferente pela posse dessas condições não pode ser tratado como normal, sob pena de não se combaterem os determinantes dessas condições. Ainda que (ou justamente porque) a presença de inúmeras patologias incapacitantes faça parte da vida normal de uma coletividade, todos os esforços devem ser envidados para reduzir a sua ocorrência ou, na sua impossibilidade, minimizar os seus efeitos deletérios.

Com base nesses pressupostos, Omote (1996b) enfatiza que nem todas as diferenças presentes na retórica da inclusão (pois se trata mais de um discurso do que de uma prática) são necessariamente benéficas a todos os indivíduos envolvidos em um contexto histórico determinado, já que algumas delas limitam sobremaneira qualquer possibilidade de contato e desenvolvimento dialógico. Todavia, estas se configuram como uma parcela ínfima das diferenças que acarretam cuidados segregados – mas não segregativos – em relação à forma como são estruturados o meio social e a audiência dele resultante. Destarte, no mais das vezes, as deficiências, apesar dos obstáculos e possíveis impedimentos, não inviabilizam a participação das pessoas que as apresentem na produção e reprodução cultural da própria humanidade em questão, mesmo porque, para Omote (1986, 1988, 1990, 1991c, 1995a, 1996c, 2006), a maioria delas é construída socialmente.

Não existe deficiência por si só como característica ou qualidade endógeno-orgânica referente à determinada pessoa. Omote (1997, 1990) ressalta que a deficiência apenas se materializa como tal mediante critérios adotados socialmente, critérios estes estruturados a partir do próprio meio social, das exigências estabelecidas pelas atividades cotidianas e pela forma com que os outros (audiência) interpretam e se relacionam com o referido desvio. Logo, os discursos sobre as deficiências não traduzem necessariamente suas características peculiares, mas, sim, interpretações dessas características; coerentemente, a deficiência é uma questão antes política que médica, psicológica ou educacional.

Aqui, a definição de deficiência perde seu caráter universal e passa a ser conceituada de forma contingencial, na medida em que alguém só é tido por deficiente em determinado contexto temporal, espacial e atitudinal (OMOTE, 1996d). Isso posto, nas palavras de Omote (1994a, p. 69):

A deficiência e a não deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade.

Convém ressaltar que, com essa assertiva, Omote (1994a, 1995a) não minimiza ou descarta os efeitos produzidos pela deficiência nas possibilidades de inserção social e na própria construção do psiquismo dos sujeitos que a possuem. Muito pelo contrário, pois a ideia do autor é exatamente a de complexificar criteriosamente a constituição da deficiência, cujo conceito necessita levar em conta uma gama de fenômenos, tais como os de natureza anatomofisiológica, somatopsicológica e psicossocial, resultantes da relação trifásica sujeitos/meio social/audiência.

Isso porque, enquanto para alguns o redirecionamento do entendimento do conceito de deficiência não produz quaisquer transformações na vida cotidiana das pessoas em situação de deficiência, para Omote (2003), novos conceitos podem resultar em novas perspectivas de investigação científica e engendrar debates acadêmicos inéditos no seio da sociedade, além, é claro, de possibilitar uma gama de serviços mais democráticos e fraternos que os anteriormente propostos ou estabelecidos. Uma amostra da veracidade de tal apontamento pode ser percebida na transformação do tratamento destinado aos deficientes a partir do paradigma da inclusão, cujo foco está centrado em uma concepção social da deficiência.

Somente posteriormente a esse acontecimento, o campo de estudo sobre as deficiências passa a ser norteador por outras correntes teóricas que não aquelas oriundas das ciências naturais, possibilitando-nos a visualização da deficiência não apenas como uma característica pertencente ao indivíduo, mas também como um complexo constituído pelo sujeito, meio social e audiência.

Como consequência lógica, os serviços que atendem as pessoas com deficiência também sofreram alterações significativas, uma vez que foram obrigados a se transformar com vistas a fornecer as máximas possibilidades de desenvolvimento a esses indivíduos. Além disso, novos locais, antes restritos, são abertos às pessoas com deficiências posteriormente ao acirrado debate promovido pelos postulados da inclusão, dentre os quais podem ser citados o mercado de trabalho, as escolas e salas de aula regulares, os espaços esportivos etc.

Destarte, não podemos entender a reflexão analítica sobre a construção social da deficiência como a socialização organicista desse fenômeno. Entender a deficiência como social não pode implicar a subestimação dos componentes biológicos presentes na arquitetura da deficiência. Talvez, embora não dito, os autores que interpretam a deficiência como um fenômeno socialmente construído, tais como Omote (1986, 1988, 1990, 1991a, 1995a, 1996c, 2004, 2006) e Goffman (1980), entre outros, objetivaram materializar a difundida tese de Lênin sobre a curvatura da vara (1979), que estabelece que, em determinadas situações históricas altamente alienantes

(e acreditamos que a visualização da deficiência na sociedade seja uma delas), não basta apenas recolocar as relações componentes de determinado fenômeno sob parâmetros equitativos.

Às vezes, de acordo com Lênin (1979), é importante analiticamente extrapolar o fenômeno para o outro lado, curvar a vara, intuindo que após esse movimento elíptico possamos finalmente compreender sua gênese e desenvolvimento. Logo, a deficiência como um fenômeno socialmente construído deve ser interpretada não no sentido de obnubilar os componentes biológicos de sua constituição, mas, sim, como uma tentativa de re/configurar uma relação historicamente enviesada pelo prisma biologicista e cartesiano.

Voltando ao escopo analítico do trabalho, destacamos ser em função do caráter intrincado assumido pela deficiência na sociedade que comportamentos idênticos podem ser cotejados por interpretações essencialmente díspares em contextos históricos desiguais. Logo, nem todas as características conceituadas como deficiências em certo contexto são entendidas da mesma maneira em outras realidades, uma vez que elas não representem qualquer significado de desvantagem social. Contudo, essas colocações não minimizam o combate às condições que direcionam as pessoas a funcionarem de forma precária, como as profundas desigualdades sociais e a necessidade de prevenção de algumas moléstias, aliás, tal combate torna-se ainda mais acirrado quando as deficiências são encaradas como constructos sociais, pois, como ressalta Omote (2006, p. 266), “uma sólida proposta de inclusão, em todas as instâncias da vida coletiva, precisa buscar um esforço solidário entre o combate às mais variadas condições incapacitantes e o tratamento cidadão de todas as pessoas acometidas por tais condições”.

Exatamente nesse sentido, Omote (1999b) sublinha o conceito de inclusão como sendo um campo profícuo ao entendimento e ao trabalho com as múltiplas diferenças e também com as deficiências, na medida em que redireciona o foco de atenção do indivíduo para o meio, em que o pano de fundo dessa questão é estabelecido pela assunção dessa nova concepção de deficiência, a saber, a construção social da deficiência, a qual, sem ignorar as condições biológicas incapacitadoras, coloca a ênfase na significação imposta ao conceito de deficiência pela sociedade.

b) Ideias e apontamentos sobre o fenômeno da inclusão

Não restam dúvidas de que o imperativo de uma sociedade em ser inclusiva se justifica não só pela heterogeneidade em sua constituição, mas fundamentalmente pela heterogênea e desigual distribuição de recursos, riquezas e possibilidades de fruição cultural aos mais diversos seres humanos (OMOTE, 2006). Por isso, a inclusão, mais do que uma filosofia, é um imperativo ético e moral do qual não podemos nos imiscuir. Direcionando

nosso foco de análise para as questões relacionadas direta ou indiretamente ao aparato escolar, percebemos que os defensores da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino justificam sua posição enfatizando os inúmeros ganhos obtidos com tal processo para todos os envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem.

Esses benefícios iriam além daqueles advindos da aprendizagem escolar, englobando também o desenvolvimento de atitudes favoráveis para com os deficientes, propiciando a edificação de uma postura crítica às manifestações preconceituosas e discriminatórias. Logo, o conceito de inclusão carrega organicamente a necessidade de uma profícua alteração por toda a sociedade em relação à forma como ela vê e interpreta a deficiência (OMOTE, 2005a). Na esteira crítica desse processo, Omote (2006, p. 258) destaca que

Muitos portadores dessas condições (deficiências) que, no passado recente, eram escolarizados em ambientes educacionais restritivos, como classes e escolas especiais, podem e devem ser educados em classes de ensino comum, em conjunto com colegas não deficientes. Com diferentes graus de adaptações nos recursos de ensino, avaliações e objetivos, certamente a maior parte de crianças com deficiência visual, auditiva e física, assim como uma parcela de deficientes mentais, outrora referidos por educáveis, e até parte dos chamados treináveis, como os portadores da síndrome de Down, pode ser escolarizada em classes de ensino comum.

Todavia, como todo processo dialético, a inclusão (mesmo considerando-a como um discurso) propalada pela Declaração de Salamanca, firmada em 1994, além de aspectos positivos também trouxe mazelas que precisam ser debatidas de maneira urgente. Uma delas reside na substituição do termo *deficiente* por *pessoas com necessidades especiais*, cuja materialidade, além de não exercer quaisquer efeitos palpáveis sobre a prática da rotulação, ainda obnubila as especificidades que as pessoas com deficiência possuem em relação ao restante da população. É nesse sentido que Omote (2004) sobreleva a importância do estigma nas sociedades atuais.

Outra consequência negativa, causada por uma interpretação radicalista (não utilizamos radical, pois etimologicamente designa aquilo que vai à raiz) e simplificada da inclusão, diz respeito à eliminação dos serviços especializados ao tratamento das deficiências em favor de atendimentos, a priori, capazes de educar a todos. Assim, sob a suposta justificativa de os serviços especializados maximizarem a criação de estigmas sobre seus usuários e aumentarem sua condição de especial, na medida em que o encaminhamento às classes especiais se dava como um processo paralelo e sem relação com o que era realizado nas classes regulares, sugere-se, do

dia para a noite, o fechamento desses atendimentos, desconsiderando-se, por conseguinte, de acordo com Omote (2004), a extensão em que determinada condição incapacitadora limita o funcionamento de uma pessoa e denota a necessidade de recursos.

A inclusão não pode invalidar a existência de um serviço segregado necessário para sua população sob qualquer argumento democrático, todavia, deve estabelecer parâmetros para que o envio a esse serviço se dê a partir de evidências cientificamente fiáveis, permitindo o máximo desenvolvimento de seus usuários, mesmo porque, como apontam Araújo e Omote (2005, p. 245),

A existência de atendimento em separado, parcial ou totalmente, não configura necessariamente a construção de um mundo à parte para os seus usuários. Mais ainda, graças ao atendimento de uma necessidade específica e especial, proporcionado pela existência de serviço especializado e segregado, os seus usuários podem fazer-se presentes em diferentes cenários da vida coletiva, contribuindo para a existência efetiva da variação. O que deve ser questionado é o tratamento diferenciado de deficientes, baseado na categoria à qual pertencem e nos estereótipos a ela associados. A prescrição de qualquer serviço especial deve ocorrer em função de necessidades específicas de cada indivíduo, mediante a correta avaliação das possibilidades de utilização de serviços comuns ou especiais. É a prescrição categorial, tão frequente e naturalmente praticada até um passado recente, que deve ser evitada.

Portanto, a criação de serviços especiais, ao invés de atravancar o processo de inclusão, significa uma importante extensão no acesso à escola por crianças com deficiência, na medida em que permitem trazer para seu interior alunos que historicamente estiveram excluídos do ambiente escolar por apresentarem determinada deficiência. Assim, seu suposto caráter segregativo deve ser criticamente repensado, pois, nas palavras de Omote (1999b, p. 8),

os recursos de Educação Especial têm sido criticados como segregativos porque têm sido utilizados como um freio para o percurso do deficiente em direção à integração. Se alunos que poderiam estar em classe de ensino regular são mantidos em classes especiais e se crianças deficientes que poderiam receber educação escolar em classes especiais da rede regular de ensino são mantidas em escolas especiais, então, de fato, esses recursos de Educação Especial cumprem a função segregativa. Entretanto, pode-se conferir-lhes função integradora. Isso pode ocorrer, se crianças deficientes confinadas em casa fo-

rem atendidas em escolas especiais, se crianças mantidas em escolas especiais e que apresentam condições de alfabetização forem encaminhadas a classes especiais da rede e se alunos mantidos em classes especiais forem encaminhados a classes comuns, na medida em que apresentem condições para isso. Naturalmente, um recurso que cumpre a função integradora precisa buscar adequação às condições e necessidades do usuário que pretende integrar, sem que, com isso, descaracterize o serviço e seus objetivos. Deve ficar claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado.

Desse modo, o importante a frisar é que, independentemente do grau de comprometimento, as pessoas com deficiência devem ter acesso aos serviços de máxima qualidade possível, sejam eles segregados ou não. Logo, nas palavras de Omote (2006, p. 260), “radical e total deve ser a provisão de serviços para o atendimento das mais variadas necessidades de toda a população”. Desta feita,

Não seria, nessa perspectiva, aceitável a possibilidade de algum deficiente não receber serviço de qualidade por considerar-se imprescindível o seu atendimento junto a outros usuários, em espaço comum, em nome da inclusão. É essa ampla variação ambiental que otimiza as condições evolucionárias capazes de dar as melhores (não necessariamente iguais) oportunidades àqueles que, se mantidos no atendimento comum destinado a todos os usuários sob a expectativa da igualdade, seriam excluídos da participação nessa história. É a inclusão praticada radical e rigorosamente (ARAÚJO; OMOTE, 2005, p. 245).

Seguindo semelhante lógica e contestando alguns postulados colocados por defensores de um modelo de inclusão radicalista, Omote (1999b, p. 10) enfatiza que nunca é demais lembrar que os benefícios da inclusão precisam ser para todos os alunos. Nessa perspectiva, a colocação de alunos com elevado grau de deficiência em salas regulares sem o mínimo preparo para seu atendimento pode gerar uma desigualdade ainda maior do que aquela presenciada cotidianamente; além disso, “pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes”. Extrapolando as considerações para além das pessoas com deficiência, Omote (2006, p. 260-261) destaca que

O grande desafio da inclusão, por ora, certamente não é atender deficientes com tal grau de comprometimento, mas prover ensino de qualidade a todas as crianças e jovens que apresentam variações nas suas características linguísticas, culturais,

sociais, étnicas, de afiliações grupais e outras diferenças perversamente impostas por uma grande desigualdade social. As oportunidades de acesso precisam ser asseguradas a todas essas crianças e jovens. [...] A enormidade do desafio dessa tarefa parece um tanto ofuscada na medida em que se destaca, no discurso da inclusão, o desafio de prover educação de qualidade a deficientes em conjunto com seus pares não deficientes, mediante as necessárias adaptações nas condições de infraestrutura física da escola – incluindo a arquitetura do edifício escolar, o acervo de biblioteca e de laboratórios, os recursos pedagógicos, o mobiliário e outros materiais e equipamentos – bem como nos aspectos didático-pedagógicos – incluindo aí as adaptações nas estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, na avaliação e eventualmente até em alguns dos objetivos educacionais. A espetaculosidade das adaptações arquitetônicas e do uso de equipamentos, mobiliário e recursos pedagógicos é de alta visibilidade, maior que o esforço empreendido pelo professor no uso das diferentes estratégias de ensino, em busca de atendimento às necessidades e diferenças menos evidentes de seus alunos carentes de experiências, vivências e oportunidades essenciais para o seu desenvolvimento pleno. Com isso, a discussão atual da inclusão pode estar tirando de foco a crônica dificuldade da educação brasileira de prover ensino de qualidade a crianças e jovens provenientes de camadas pauperizadas da população.

Coerentemente, Omote (1999b) destaca que os postulados colocados pelo princípio de inclusão não podem ser de tal monta que eliminem os problemas anteriores enfrentados pelo nosso sistema educacional, aliás, não devem sequer remover alguns profícuos apontamentos contidos nas ideias originais de integração e normalização como se fossem uma coisa do passado, pois

O esforço feito tanto pelo deficiente quanto pelas pessoas com as quais convive, para que a pessoa deficiente consiga levar um modo de vida o mais próximo possível do de pessoas comuns, continua a ser um princípio norteador importante. Do mesmo modo, é também importante a orientação assumida no sentido de capacitar o deficiente a atender às demandas do meio para que consiga fazer parte dele de modo competente. Talvez, um grave erro cometido no passado fosse a visão enviesada que resultou em ações unilaterais nas quais o esforço feito para alcançar a integração no meio social cabia às pessoas deficientes. Talvez, os princípios que fundamentam a inclusão sejam aceitos tão prontamente e com tanto entusiasmo por tanta

gente, em parte, para reparar esse grave erro do passado. Corre-se o risco, entretanto, de substituir aquele erro por outro equívoco, na extensão em que a ênfase na necessidade de a escola buscar de todas as maneiras possíveis a adequação às necessidades de cada aluno pode levar-nos a ignorar a necessidade de que cada indivíduo se sujeite às normas da coletividade e aprenda a fazer uso dos recursos disponíveis destinados às pessoas em geral, sempre que houver condições para desenvolver essas competências (OMOTE, 2006, p. 264-265).

Para Omote *et al.* (2005), outro dos equívocos contidos em uma concepção radicalista de inclusão reside na pressuposição de que não seria mais necessária a formação especializada de professores de Educação Especial, na medida em que a ênfase deveria estar dirigida a um processo de formação generalista. O raciocínio contido nessa assertiva carrega implicitamente duas importantes posições sectárias defendidas pela inclusão radicalista, quais sejam: a de que o processo de formação generalista se contrapõe à formação do especialista e a de que o professor generalista pode atender a toda diversidade presente nas salas de aula, inclusive aquelas derivadas de um alto grau de comprometimento funcional. Comentando sobre a suposta contradição existente entre professor generalista e especialista, Omote (2003, p. 30-32) destaca que

tanto os professores do ensino comum precisam especializar-se 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. [...] Ainda que possa parecer paradoxal, diante do discurso corrente da inclusão, acreditamos necessitar de tanto mais 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.

A longa citação justifica-se pelo conteúdo e por delinear de maneira precisa a suposta contradição entre o professor generalista e o especialista. Parece até engraçado, mas constatamos que o discurso mais acalorado sobre a inclusão simplesmente despreza as possibilidades de diálogo entre profissionais com diferentes formações. Se a inclusão começa efetivamente

pelo diálogo, fica claro que o caminho radicalista não aparenta se constituir como uma boa solução. Esse diálogo deve ser promovido não apenas entre os mais diferentes professores, alunos e comunidade escolar, mas também entre o sistema de ensino regular e especial, na medida em que estes não são serviços paralelos, mas umbilicalmente ligados, ou melhor, deveriam ser (OMOTE, 1995b).

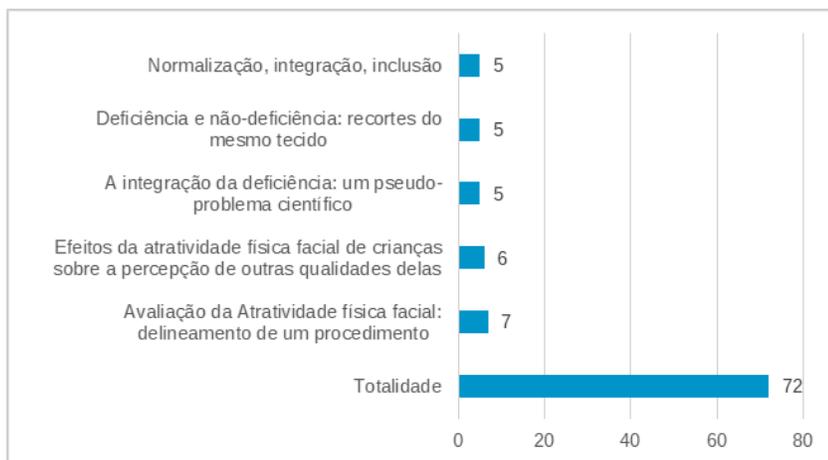
A tessitura desses apontamentos traz à tona a necessidade premente de investigarmos mais detidamente os desdobramentos engendrados pelo fenômeno da inclusão, cujas consequências derivam tanto para as pessoas em situação de deficiência como para aquelas tidas por normais. Claro está que esta é uma tarefa praticamente embrionária se considerarmos a prematuridade das discussões acerca da inclusão escolar, porém, sua colocação analítica perfaz um bom caminho para pensarmos epistemologicamente o campo da Educação Especial como fenômeno em si e, principalmente, direcionarmos nossas ações para que as pessoas em situação de deficiência possam se apropriar e se objetivar nas múltiplas produções culturais do gênero humano.

Esse é nosso grande desafio acadêmico e prático, por isso a importância em refletirmos sobre alguns conceitos basilares ao campo de nosso estudo, pois se é fato que as palavras e conceitos por si só não transformam a realidade, como bem pontua Marx (1996), também o é que eles exercem certo efeito transcendente na configuração das mais distintas práticas sociais, as quais podem se valer de pressupostos mais democráticos e fraternos (nossa expectativa), ou de elementos competitivistas e segregacionistas, tão em voga em um sistema social historicamente classista e hierárquico. Passemos agora a destacar um panorama geral dos temas e autores trabalhados por Sadao Omote.

c) Principais referências e temas destacados por Omote

Realizar uma análise historiográfica da produção de qualquer autor influente em determinada área acadêmica envolve certamente um mínimo trabalho estatístico, demonstrando as peculiaridades características do processo de produção intelectual do referido autor. É exatamente isso que pretendemos fazer neste momento. Começemos pelos principais temas trabalhados por Omote ao longo de seus 41 artigos publicados em periódicos até o mês de julho de 2009, expressos no seguinte gráfico.

Figura 1 Principais temas trabalhados por Omote.



Fonte: elaboração própria.

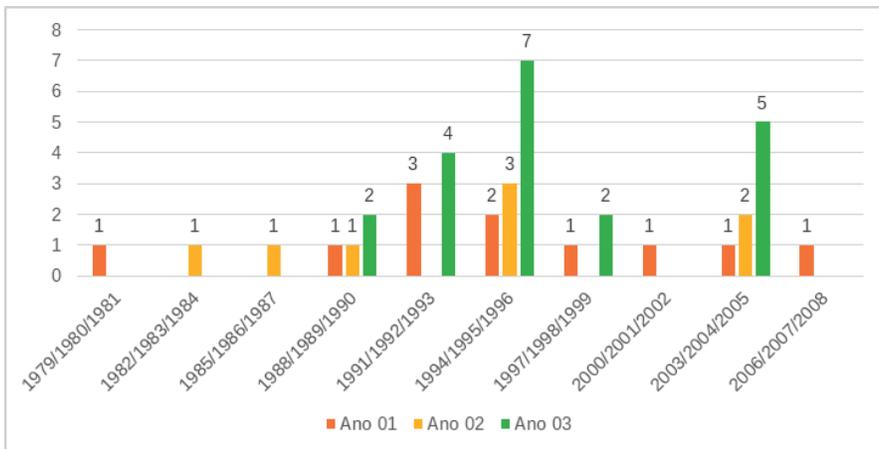
Direta ou indiretamente, todos esses temas foram trabalhados estabelecendo relações com a área de Educação Especial, até mesmo quando Omote (DIAS; OMOTE, 1990, 1995, OMOTE, 2005a, 2005b, OMOTE; PRADO; CARRARA, 2005; OMOTE *et al.*, 2006) foca suas atenções teleologicamente na importância dos aspectos metodológicos na construção de uma pesquisa válida e confiável.² Nota-se aqui que os aspectos conceituais das deficiências e sua formatação histórica se configuram como as principais problemáticas tratadas por Omote ao longo de seus estudos, o que se justifica pelo fato de o referido autor acreditar que a conceituação das deficiências não se concretiza apenas como questão etimológica, pois sua materialização interfere significativamente na qualidade do atendimento destinado às pessoas com deficiência e no próprio pensar acadêmico sobre a Educação Especial.

A temática da atratividade física/facial também recebe diversas pontuações nas obras de Omote (1983, 1991a, 1991b, 1993b, 1993c, 1999a, OMOTE *et al.*, 2005), sendo constantemente relacionada com o fenômeno da produção de estereótipos e de como estes interferem na confor-

2 Omote demonstra uma preocupação basilar quanto ao rigor necessário para a efetivação de uma pesquisa de cunho acadêmico-científico. Nesse sentido, em diversos artigos (DIAS; OMOTE, 1990, 1995; OMOTE, 2005a, 2005b; OMOTE; PRADO; CARRARA, 2005; OMOTE *et al.*, 2006), ele discute especificamente a questão do método e dos procedimentos metodológicos adotados, validando a utilização de dois instrumentos científicos para a mensuração de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão, denominados Elasi (Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão) forma A e forma B. Além disso, Omote (DIAS; OMOTE, 1990, 1995; OMOTE, 2005a, 2005b; OMOTE; PRADO; CARRARA, 2005; OMOTE *et al.*, 2006) tece importantes comentários acerca do processo de revisão por pares, das vantagens da utilização do questionário eletrônico para a realização das mais diversas pesquisas e escrutina os critérios que devem ser adotados em uma entrevista para que esta se torne uma ferramenta fidedigna à coleta de dados.

mação das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos.³ Além destes temas, cabem ressaltar em Omote (1979, 1993d, 1996a; CLAVISIO; OMOTE, 1996; Horiguela; Omote, 1996; Omote *et al.*, 1996; Omote, 2000b; ARAÚJO; BRACCIALLI; Omote, 2004) o tema família e sexualidade,⁴ assunto polêmico e de difícil resolução no contexto da Educação Especial, e tópicos diversos que versam sobre a carreira profissional do deficiente e a importância da interdisciplinaridade no trabalho visando à superação dialética da deficiência. Esses temas foram trabalhados ao longo de 30 anos de estudo, cuja distribuição é exposta no gráfico que segue.

Figura 2 Temas trabalhados ao longo de 30 anos de estudo.



Fonte: elaboração própria.

3 Para Omote (1983, 1991a, 1991b, 1993b, 1993c, 1999a), os rostos constituem-se como o elemento determinante de nossa aparência física, por isso, quando o autor investiga epistemologicamente a questão da atratividade física, a face assume primazia em ordem de importância sobre outras áreas corpóreas. A atratividade física facial é uma importante variável que influencia a construção de nossas mais diversas relações em sociedade, tais como: formação de casais, ocupação no mercado de trabalho, avaliação da popularidade, quantidade de amizades, avaliação da competência social e acadêmica, interação do professor com os alunos etc. Todas essas diversas relações recebem o crivo da atratividade física, portanto, ser belo na sociedade não se configura apenas como uma questão estética, na medida em que possibilita uma série de experiências não disponíveis, ou disponíveis negativamente, para os considerados não belos.

4 Claro está que são dois assuntos distintos, porém, eles aparecem entrelaçados em diversos artigos publicados por Omote (OMOTE, 1979, 1993d, 1996a; CLAVISIO; OMOTE, 1996; Horiguela; Omote, 1996; Omote *et al.*, 1996; Omote, 2000b; ARAÚJO; BRACCIALLI; Omote, 2004). Omote (1993d, 1996a) ressalta a importância da promoção de estudos que investiguem a fundo as famílias dos deficientes, fornecendo a elas todos os suportes necessários para a compreensão da deficiência e das múltiplas possibilidades de desenvolvimento de seus filhos. Um desses apoios certamente deve se materializar acerca do assunto "sexualidade do deficiente", pois historicamente assumiu a configuração de um tema tabu na sociedade, tabu este arquitetado de maneira binária, pois ora os deficientes são vistos como seres praticamente assexuados, ora como pessoas com necessidades sexuais insaciáveis. Esses arquétipos sobre a sexualidade das pessoas com deficiência tendem a se acentuar devido à desinformação dos pais sobre a sexualidade de seus filhos e também sobre sua própria sexualidade, limitando os acessos de informação a seus filhos, e o resultado atrapalha o processo de desenvolvimento da própria pessoa em situação de deficiência.

O referido gráfico mostra-nos uma tímida produção de Omote nos primeiros anos após a conclusão de seu mestrado em Psicologia, no ano de 1980, pela USP, produção esta que se acentua na década de 1990 com os estudos sobre atratividade física facial, tema predominante de seus artigos nessa época, conjuntamente a sua preocupação filosófica em relação à conceituação das deficiências, cuja ênfase se solidifica notoriamente nas últimas produções do referido autor.

Desde o primeiro ano do século XXI, este é o principal aspecto abordado por Omote em seus artigos, todavia, sua produção parece entrar em curva descendente no último triênio analisado. Aliás, até mesmo quando utilizamos o corte decenal, e não trienal, percebemos uma queda no número de produções de Omote, pois em seu primeiro decênio (1979/1988) acadêmico o autor produziu quatro artigos; já no segundo (1989/1998), sua produção cresceu exponencialmente para um total de 23 artigos; por fim, no terceiro decênio (1999/2008), nota-se um declínio no número de produções para 14 artigos, significativamente menor que o anterior. Todavia, é importante ressaltar que quantidade nem sempre quer dizer qualidade.

Além dos elementos anteriormente destacados, é importante ressaltar que não estamos trabalhando com a totalidade das obras produzidas por Sadao Omote, mas apenas com suas produções em periódicos. Assim, não computamos nesses cálculos livros e capítulos de livros feitos ou organizados pelo referido autor, tampouco apresentações em congresso, elementos que não podem deixar de ser considerados em uma análise global de suas produções, porém não é este o objetivo do referido artigo.

Adentrando a densidade dos textos escritos por Omote nas três décadas destacadas anteriormente, podemos perceber que em seus 41 artigos ele menciona um total de 325 obras (citadas 1228 vezes ao longo de seus diversos parágrafos), as quais incluem livros, capítulos de livros, dissertações e teses, artigos e declarações internacionais sobre educação. Os autores e obras mais citados por Omote são encontrados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 Estatística sobre os autores mais citados por Omote.

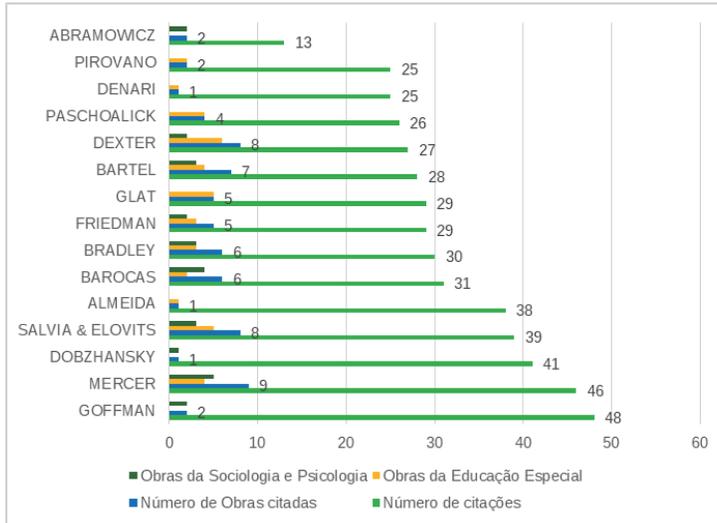
Autores	Número de citações	Obras citadas	Obras da Educação Especial	Obras da Sociologia e Psicologia
ABRAMOWICZ	13	2	0	2
ALMEIDA	38	1	1	0
BAROCAS	31	6	2	4
BARTEL	28	7	4	3
BRADLEY	30	6	3	3
DENARI	25	1	1	0
DEXTER	27	8	6	2
DOBZHANSKY	41	1	0	1
FRIEDMAN	29	5	3	2
GLAT	29	5	5	0
GOFFMAN	48	2	0	2
MERCER	46	9	4	5
PASCHOALICK	26	4	4	0
PIROVANO	25	2	2	0
SALVIA & ELOVITS	39	8	5	3
TOTAL	475	67	40	27
MÁXIMO	48	9	6	5
MÍNIMO	13	1	0	0
MÉDIA	31,66667	4	2,666666667	1,8

Fonte: elaboração própria.

Essa tabela revela-nos diversos elementos da produção em periódicos de Omote. O primeiro deles certamente reside na vasta bibliografia utilizada pelo autor, a qual mescla obras da Psicologia, Sociologia e Educação. No entrelaçar desses três campos específicos, Omote constrói sua concepção sobre deficiência, interpretando-a como um fenômeno que se arquiteta de maneira complexa, na medida em que sua constituição recebe tanto a interferência dos fatores biológicos propriamente ditos como também dos elementos psicológicos e sociais. Assim, enganam-se os que pensam que Omote considera a deficiência apenas como fenômeno socialmente construído; para ele, a deficiência é estabelecida a partir de um complexo estrutural que engloba tanto variáveis biológicas como as de cunho social e psicológico. O gráfico seguinte (Figura 3) retrata o caráter multifatorial na construção do conceito de deficiência realizada por Omote, uma vez

que permite a visualização do espaço tracejado pelas suas principais referências sob um prisma não hierárquico.

Figura 3 Principais referências de Sadao Omote.



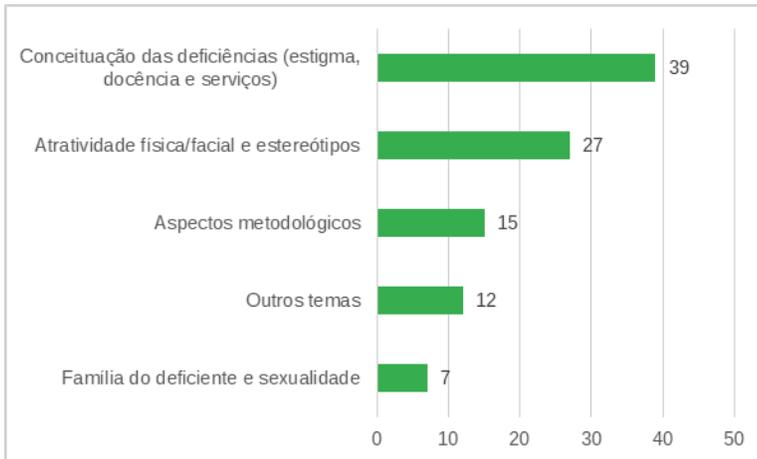
Fonte: elaboração própria.

O referido gráfico indica que Goffman e Mercer são as duas referências mais utilizadas por Omote ao longo de seus textos em periódicos. Ambos partem de uma conceituação social do desvio e da deficiência, fato que por si só justifica o embasamento nesses autores. Todavia, Dobzhansky, cujas obras inter-relacionam os elementos biológicos e culturais presentes na formação do gênero humano, materializado na assertiva de que o homem “é naturalmente cultural e culturalmente biológico” (*apud* OMOTE, 2006, p. 253), aparece como a terceira referência mais citada por Omote, ou seja, a ênfase no social não o coloca em sobreposição ao biológico.

Cabe ainda destacar Salvia, Elovits e Dexter como adeptos ao modelo de construção social da deficiência, os quais aparecem constantemente citados nos artigos de Omote, e os diversos autores que trabalham mais especificamente com a questão da Educação Especial, principalmente aqueles que investigaram o processo de formação e desenvolvimento das classes especiais, como Almeida, Pirovano, Glat, Paschoalick, Denari e Abramowicz. Além destes, Omote vale-se por diversas vezes de autores que estudaram minuciosamente o tema da atratividade física facial, quais sejam: Barocas, Bartel, Bradley e Friedman. Por fim, convém ressaltar que ao longo de seus 41 artigos Omote cita 53 diferentes trabalhos de sua autoria, compreendendo seus próprios artigos, capítulos de livro, livros, sua

dissertação de mestrado e tese de doutorado. Esses 53 diferentes trabalhos são citados 223 vezes ao longo de toda sua produção em periódicos, e os cinco mais citados são Omote (1991a (15 vezes), 1991b (14 vezes), 1999b (12 vezes), 1994a (12 vezes), 1995a, (11 vezes)), que em conjunto somam 28% do total de citações nos artigos publicados por Omote até o ano de 2008. Esses dados são representados no gráfico que segue (Figura 4):

Figura 4 Obras de autoria de Omote por ele citadas.



Fonte: elaboração própria.

Portanto, percebemos que não há uma grande prevalência no processo de autocitação realizado por Omote em apenas um de seus textos. A consequência lógica desse processo é que os artigos mais velhos recebam mais citações, e, por isso, os dois textos considerados por nós como os mais importantes em sua trajetória acadêmica, a citar, *Inclusão e a questão das diferenças na educação* (OMOTE, 2006) e *Estigma no tempo da inclusão* (OMOTE, 2004), não aparecem entre os trabalhos mais citados por Omote, mesmo porque a curva descendente no número de produções do referido autor juntamente à relativa contemporaneidade desses artigos impedem quase pela raiz a constituição de um amplo campo de referências sobre essas obras.

Conclusões

Historicizar a obra de algum autor traz inequivocamente consigo uma interpretação acerca dessas obras. Assim, nosso texto deve ser compreendido como uma tentativa de esclarecimento das principais ideias produzidas em periódicos por Sadao Omote por meio de uma síntese que busca congrega os capitais elementos apontados pelo referido autor.

Isso posto, não há como deixar de ressaltar que vários elementos não menos importantes foram deixados de lado em nossas análises, fato que se justifica pela impossibilidade de abarcarmos a totalidade de um vasto conteúdo em apenas um único texto. Em vista disso, nosso foco esteve a todo momento direcionado às formas como Omote se apropria das inter-relações existentes entre a diferença e a normalidade, a construção social/biológica das deficiências, as classes especiais e a classe regular, a formação generalista e a específica, pois consideramos essas questões como engendradoras do pano de fundo ao entendimento do complexo fenômeno da inclusão e da arquitetura do próprio campo da Educação Especial.

Dito isso, esperamos que este texto possa, de alguma forma, contribuir para o entendimento de uma pequena totalidade das obras de Sadao Omote. Claro está que a consecução desse objetivo se apresenta como uma tarefa árdua e talvez não alcançável devido à limitação epistemológica dos autores que aqui expõem a referida historiografia, mas aguardamos esperançosos que, se o objetivo principal não for plenamente atingido, ao menos este texto suscite discussões e gere apontamentos para se pensar nos principais conceitos e concepções derivados sobre e pela Educação Especial enquanto campo acadêmico-científico, além do fato de efetivamente termos sido fiéis às ideias, opiniões e aos pressupostos expressos pelo referido autor, cuja materialidade apenas poderá ser estabelecida por ele próprio.

Referências

- ARAÚJO, R. C. T.; BRACCIALLI, L. M. P.; OMOTE, S. Cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. *Revista de Extensão e Pesquisa Em Educação e Saúde*, Marília, n. 2, p. 79-88, 2004.
- ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 241-254, 2005.
- CLAVISIO, M. C. S. M.; OMOTE, S. Profissionalização do deficiente. *Boletim do COE*, Marília, v. 1, p. 40-46, 1996.
- DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. A Entrevista em Educação Especial: Aspectos Metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.
- DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: A Natureza dos Problemas Investigados. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, v. 1, p. 67-80, 1990.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HORIGUELA, M. L. M.; OMOTE, S. A trajetória do Centro de Orientação Educacional. *Boletim do COE*, Marília, v. 1, p. 1-5, 1996.

LÊNIN, V. I. *Obras escolhidas: Vladimir Ilich Lênin*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

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, 2005a.

OMOTE, S. A Estigmatização de Deficientes e Os Serviços Especializados. *Vivência*, São José (SC), v. 5, p. 14-15, 1989.

OMOTE, S. A família do deficiente. *Temas Em Educação Especial*, São Carlos, v. 3, p. 516-525, 1996a.

OMOTE, S. A Integração do Deficiente: Um Pseudo-Problema Científico. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995a.

OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003.

OMOTE, S. Alguns Resultados de Estudos de Estereótipos a Respeito de Pessoas Deficientes. *Vivência*, São José (SC), v. 4, p. 2-6, 1988.

OMOTE, S. Aparência e Competência em Educação Especial. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, v. 1, p. 11-26, 1990.

OMOTE, S. As Perspectivas de Estudo das Deficiências. *Vivência*, São José (SC), v. 13, p. 3-4, 1993a.

OMOTE, S. Aspectos Sócio-Familiares da Deficiência Mental. *Revista Marco*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 99-113, 1979.

OMOTE, S. Atratividade Física Facial e Percepção de Deficiências. *Didática*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 115-124, 1993b.

OMOTE, S. Atratividade física facial e prognóstico. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 113-117, 1997.

OMOTE, S. Avaliação da Atratividade Física Facial: Delineamento de um Procedimento. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 285-294, 1991a.

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

OMOTE, S. Componentes da atratividade física facial. *Cadernos da FFC*, v. 8, n. 1, p. 87-107, 1999a.

- OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994a.
- OMOTE, S. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 137-145, 1996b.
- OMOTE, S. Do Centro de Orientação Educacional ao Centro de Estudos da Educação e da Saúde: em busca de maioria acadêmica e administrativa... *Boletim do COE*, Marília, v. 5, p. 1-5, 2000b.
- OMOTE, S. Efeitos da Atratividade Física Facial de Crianças Sobre a Percepção de Outras Qualidades Delas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 295-302, 1991b.
- OMOTE, S. Efeitos de um Rótulo Verbal Estigmatizante sobre a Percepção de Emoções. *Revista Marco*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 89-103, 1983.
- OMOTE, S. Ensino comum/ensino especial: formação e atuação do professor. *Cadernos da FFC*, Marília, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995b.
- OMOTE, S. Estereótipos a Respeito de Pessoas Deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 22, p. 167-180, 1986.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- OMOTE, S. Estudos de atratividade física facial em Educação Especial. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, v. 2, p. 273-282, 1993c.
- OMOTE, S. Fidedignidade na Percepção da Atratividade Física Facial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 143-154, 1994b.
- OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.
- OMOTE, S. Integração do deficiente na escola. *Boletim do COE*, Marília, v. 1, p. 22-27, 1996c.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999b.
- OMOTE, S. Perspectivas para Conceituação de Deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996d.
- OMOTE, S. Reconhecimento de Estereótipos a Respeito de Pessoas Deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 139-147, 1991c.
- OMOTE, S. Relações afetivo-sexuais e o portador de deficiência. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, v. 2, p. 381-387, 1993d.
- OMOTE, S. Revisão por pares na Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 323-334, 2005b.

OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CARRARA, K. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, p. 397-405, 2005.

OMOTE, S. *et al.* Medidas da dinâmica respiratória em crianças de quatro a dez anos. *Pró-Fono*, v. 18, p. 313-322, 2006.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

OMOTE, S. *et al.* Uma análise da leitura extracurricular de alunos do 1º grau. *Didática: Revista Científica da Unesp, São Paulo*, v. 31, p. 163-174, 1996.

Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em Educação Especial^{1, 2}

Fui tomado por agradável surpresa quando recebi o volume 16, fascículo 1, da nossa *Revista Brasileira de Educação Especial* e encontrei o artigo de Piccolo, Moscardini e Costa (2010) acerca da minha produção bibliográfica em periódicos. Os autores são doutorandos em Educação Especial da UFSCar e mestrando em Educação Escolar da Unesp de Araraquara. Ao começar a ler o texto, lembrei-me de que, de fato, algum tempo atrás fora solicitado o envio de alguns antigos textos meus, mas não imaginava claramente a destinação que teria aquele interesse aparentemente estranho nos tempos em que se dá tanta ênfase às publicações com datas recentes, tomadas como indicadoras da atualidade das obras.

Embora, nos últimos anos, esteja pouco motivado para publicar textos, tendo produzido alguns sob encomenda e sob muita pressão, senti-me tentado a escrever alguma resposta à análise lá procedida, no mínimo a título de agradecimento pelo interesse e empenho na difícil tarefa de, por intermédio da produção bibliográfica, compreender e reconstituir a trajetória percorrida por um autor. Acredito que a melhor maneira de expressar a minha simpatia para com o trabalho desenvolvido por aqueles jovens colegas seja por meio de uma resposta acadêmica.

Uma forma de conhecer a produção de alguém, sejam obras de arte, trabalhos acadêmicos, ações humanitárias ou qualquer outra produção na qual a pessoa do autor está presente, é conhecer algumas particularidades dessa pessoa. Provavelmente por isso é que a biografia representa uma parte importante para o estudo das obras de um autor. Dois fatos da minha vida podem guardar uma estreita relação com os problemas que me sensibilizaram, a maneira como aprendi a analisá-los e as tentativas de sistematizar e relatar essas experiências muitas vezes profundamente vivenciadas por intermédio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

1 Texto original: OMOTE, S. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 331-342, 2010. ([link externo](#)).

2 Dada a natureza do texto, utilizo propositalmente a primeira pessoa do singular.

Nasci quatro meses após a explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, e conseqüente término da Segunda Guerra Mundial. Para a maioria dos meus colegas da Educação Especial, tais eventos significam, no máximo, apenas fatos históricos que redirecionaram os rumos da História. Mas a minha infância foi profundamente marcada por tais fatos: lia constantemente em revistas publicadas pelo Ministério da Educação do Governo Japonês, que meu pai assinava para todos os filhos, histórias marcantes de famílias despedaçadas e de crianças que padeciam de uma doença cuja natureza a minha mente de criança era incapaz de compreender. Mesmo assim, essas mensagens deixavam uma impressão muito nítida de algo muito grave que acometia qualquer criança e levava à morte implacavelmente. Era a leucemia que muitas crianças desenvolviam, como decorrência de terem se exposto à radiação da bomba atômica.

Outro fato que me marcou profundamente a infância e parte da adolescência estava também ligado à Segunda Guerra Mundial ou mais especificamente à derrota sofrida pelo Japão. Tendo sido inimigo do Brasil (ainda que talvez apenas simbolicamente), derrotado na guerra e sem nenhuma importância econômica no cenário mundial, já que praticamente toda a atividade econômica estava destruída, naturalmente criou-se aí um terreno fértil para a ocorrência de fenômenos sociais, que mais tarde, bem mais tarde, vim conhecer como sendo preconceito, discriminação e hostilidade direcionados a um grupo minoritário.

A experiência pessoal desse período proporcionou-me sensações estranhas, que, também mais tarde, identifiquei como ambivalência. Em toda a educação recebida em casa e nas atividades e cerimônias realizadas em ocasiões especiais (por exemplo, a celebração do aniversário do imperador japonês!) na colônia japonesa, no bairro rural onde a minha família residia, louvavam-se milênios da cultura e da tradição japonesas e, talvez um pouco indiretamente, a sua pretensa superioridade (de um país com forte tradição militarista que estava em reconstrução após sofrer a maior derrota de toda a sua história e sob condição possivelmente a mais vergonhosa de todas as gerações, a ocupação do solo nacional pelos americanos).

Esse cotidiano era também entremeado por situações nas quais constantemente éramos alvos de palavras de humilhação e de desprezo por parte até daquelas pessoas que buscavam serviços temporários junto aos pequenos proprietários rurais. Mais tarde, compreendi que essas pessoas também viviam sentimentos ambivalentes, uma vez que, mesmo sendo brasileiros e vitoriosos na guerra, trabalhavam como empregados de famílias vindas de um país derrotado na guerra. É compreensível que esses sentimentos ambivalentes gerem senso de injustiça, revolta e raiva, que se traduzam na forma de hostilidade dirigida àqueles que seriam presumidamente a causa de todo esse desconforto.

Estavam, assim, imersas toda a minha infância e parte da adolescência em um ambiente social com muitas contradições, o que resultou em sentimentos ambivalentes com relação à construção da minha própria identidade social. No período em que fazia Curso de Psicologia, na USP de São Paulo, a minha identidade ambivalente se aguçou bastante. Ao mesmo tempo em que me sentia desprovido de uma série de invejáveis experiências culturais que fizeram parte integrante da adolescência e ainda faziam parte da vida de estudante universitário da maioria dos colegas de turma, alguns deles faziam sentir-me na posse de uma experiência que, no mínimo, parecia despertar muita curiosidade. O fato de ter trabalhado na roça, dos 7 aos 16 anos, parecia fazer de mim um estudante esdrúxulo o suficiente para merecer alguma atenção especial.

Nessa oportunidade, para descrever a minha identidade, usava frequentemente uma imagem de uma panela de pressão que fervia uma mistura de água e óleo com o propósito de fundi-los num só elemento. Por mais que gastasse a energia, tal meta era irrealizável.

O meu contato inicial com a área de Educação Especial foi um tanto acidental. Como era habitual naquela época, o trabalho era direcionado unicamente aos indivíduos deficientes, em atendimento direto a eles ou indiretamente por meio da capacitação de profissionais que atendiam os indivíduos deficientes ou dos pais destes. Cedo descobri que havia um vasto mundo repleto de simbolismos e ambivalências, para além daquilo que acreditava fosse a própria deficiência: as patologias incapacitantes e suas consequências sobre os portadores.

As famílias vivenciam dramas que se originam não só das dificuldades concretas e objetivas decorrentes do fato de ter algum membro incapacitado que requer atenção e cuidados especiais. A relação dos profissionais com a sua clientela deficiente pode não ser determinada unicamente por demandas de natureza técnica da respectiva área de formação e atuação. Os serviços especiais destinados a pessoas deficientes apresentam suas peculiaridades que vão além do cumprimento dos objetivos definidos em seus estatutos. Na perspectiva da sociedade, esses serviços parecem cumprir importantes funções reguladoras, que vão além da provisão de serviços especializados àqueles que deles necessitam.

Leituras de alguns clássicos como Goffman (1974, 1975), Becker (1963), Berger e Luckmann (1974) e Freedman e Doob (1968) me mostraram a importância da leitura criteriosa da realidade socialmente construída, a qual não guarda necessariamente uma relação isomórfica com a realidade físico-química e biológica, apreendida de modo presumidamente objetivo. Ao mesmo tempo, as leituras acerca das patologias são importantes para que sejam conhecidos os seus efeitos deletérios, que podem exercer profundas influências

sobre o desempenho da pessoa acometida ou até mesmo produzir impedimentos, cuja superação pode requerer o desenvolvimento de novas tecnologias.

É importante considerar também o impacto que a presença de patologias incapacitantes produz nas pessoas com as quais o seu portador convive e das quais depende, em grande extensão, a construção e manutenção da identidade social. Uma leitura particularmente profícua tem sido *O Homem em Evolução*, de Dobzhansky (1968), obra que proporciona uma visão integral do ser humano, propondo que a evolução humana só pode ser compreendida se levar em conta os componentes biológicos e culturais, solidariamente interdependentes.

A extensão do raciocínio e a análise da realidade encontradas nesses clássicos para a compreensão do fenômeno das deficiências nos mostram a abundância de evidências de que a deficiência é um fenômeno socialmente construído. Destacam-se os trabalhos de Dexter (1956, 1958a, 1958b, 1960a, 1960b, 1962) e Mercer (1965, 1971, 1972, 1973, 1974, 1977, 1978/79) na área da deficiência intelectual, Monbeck (1973) e Scott (1969) na área da deficiência visual, Higgins (1980) na área da deficiência auditiva, e Meyerson (1961) e Wright (1960) na área da deficiência física. Na abordagem das deficiências de um modo geral, destacam-se os trabalhos como os de Bartel e Guskin (1980) e Hobbs (1975). Essas leituras contribuíram para o desenvolvimento de uma concepção social da deficiência, na qual se baseiam as minhas ideias acerca da inclusão.

A concepção social de deficiência marcou paulatina e profundamente a Habilitação em Educação Especial, do Curso de Pedagogia do campus de Marília da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Em 1985, Enumo concluiu, após estudar os cursos de formação de professores de Educação Especial na área da deficiência mental, no estado de São Paulo, que a abordagem social, a qual, segundo a sua análise, fundamenta o projeto pedagógico daquela Habilitação, fornece, melhor do que outras abordagens teóricas identificadas, os subsídios para a discussão da natureza do fenômeno da deficiência. E apontou como uma limitação o fato de não apresentar proposta de atuação derivada diretamente da sua concepção teórica acerca da deficiência.

A discussão atual sobre a inclusão, tendo deslocado o foco de atenção para o meio, inclusive o contexto social no qual uma particular deficiência adquire sentidos específicos, abre a perspectiva para uma mudança também nos enfoques tradicionais de intervenção. O alvo da intervenção fundada em concepções sociais precisa levar em conta condições geradoras da deficiência presentes nas coletividades humanas. Tais condições persistem

e persistirão sempre, determinadas pela necessidade de se estabelecerem controles sociais para a gestão das diferenças.³

Conforme reiteradamente apontam os autores, às páginas 110, 111 e 112, é importante destacar que a abordagem por mim assumida não anula o elemento biológico. As limitações ou os impedimentos impostos pela presença de uma patologia incapacitante são reais e não podem ser negligenciados na análise das deficiências e no tratamento dispensado a pessoas com deficiência.

Por um artifício linguístico, nomeiam-se componentes ou elementos biológicos e os sociais, sugerindo até a ideia de dois polos distintos. Mas não se trata de uma reunião somatória de fatores biológicos e sociais para a composição do fenômeno a que nos referimos por deficiência. Compõem o todo indissociável. Olhar para o biológico ou o social é uma questão apenas de perspectiva. É possível fazer essa opção, mas, ao fazê-lo, não se pode ter acesso ao fenômeno das deficiências.

O modelo de uma espiral crescente pode ser útil para a compreensão do fenômeno da deficiência e particularmente da integração que há entre o chamado biológico e o social. A partir de uma base biológica, da qual fazem parte o patrimônio genético e outras peculiaridades individuais, incluindo aí as patologias e os efeitos diretos do ambiente físico-químico imediato, essa espiral cresce continuamente ao longo da vida de uma pessoa.

O processo evolutivo de um bebê implica a expansão dessa espiral no ambiente físico-químico e social. A base biológica produz efeitos diretos sobre o funcionamento da pessoa e tem potencial para outros efeitos, dependendo das condições a que for submetida. O desenvolvimento do bebê é também influenciado por elementos do ambiente físico-químico e social no qual se realiza. Essa influência pode produzir não só alterações comportamentais, mas pode deixar marcas profundas no biológico, que, por sua vez, terão reflexo sobre a interação com o meio, e assim por diante, numa espiral crescente em uma direção que pode ser reconhecida e tratada por uma audiência como sendo expressão da normalidade ou de algum desvio.⁴

A trajetória assim percorrida por uma pessoa pode representar o esforço empreendido por ela na construção da sua biografia de alguém percebido e tratado como normal ou desviante, na perspectiva dos membros da comunidade à qual pertence. A noção de carreira moral, segundo Goffman (1974), pode ser útil para a compreensão dessa trajetória.

Considerando a ampla variabilidade nas características constitucionais das pessoas, determinada tanto pelo rico patrimônio genético quanto

3 A ideia de que o estigma faz parte integrante dos mecanismos de controle social, na administração das diferenças para viabilizar a vida coletiva, está desenvolvida em um texto de 2004.

4 Em outra oportunidade, farei uma exposição detalhada do modelo que tenho em mente.

pelas condições amplamente variáveis de estimulação do meio, a diversidade entre as pessoas constitui-se em um fato marcante a caracterizar qualquer sociedade humana. Essa diversidade deve ser tratada como uma qualidade que a espécie humana vem construindo continuamente no seu peculiar processo evolucionário.

A diversidade pode representar riqueza, um enorme potencial de uma espécie para o ajustamento às novas demandas do meio. Em uma comunidade ou sociedade humana, a diversidade pode também representar um arsenal de possíveis soluções criativas face às mais variadas demandas que a vida moderna impõe. Mas pode também representar enormes dificuldades para gerenciar a vida coletiva. Muitos dos motivos e mecanismos de exclusão de minorias podem estar relacionados à própria diversidade.⁵

Uma sociedade amplamente heterogênea que respeita os preceitos democráticos, em especial os direitos individuais, pode se defrontar com situações nas quais amplamente se produzem exclusões. Portanto, a inclusão coloca-se de um modo particularmente complexo nas sociedades amplamente heterogêneas nas quais as liberdades individuais são respeitadas. Daí, já havia antecipado, alguns anos atrás, que o estigma deve ser visto como uma parte integrante de qualquer sociedade democrática (OMOTE, 2004).

O respeito aos direitos individuais, no contexto da ampla diversidade, implica que há necessidade de se construírem serviços especiais. Se todas as pessoas devem ter suas necessidades especiais atendidas e se estas são amplamente diversificadas, há que se construírem numerosos serviços especiais. Estes, por razões técnico-operacionais, nem sempre podem estar inteiramente integrados aos seus congêneres destinados a usuários comuns.

No passado recente, criticaram-se muito esses serviços, porque, sendo segregados, promoviam segregação de seus usuários. Entretanto, como apontamos repetidas vezes, nenhum serviço é inerentemente segregativo (OMOTE, 1995, 1999, 2000). Pode sê-lo, dependendo de como é utilizado e da significação que é construída acerca dele e de seus usuários.

Na verdade, pode ser heurísticamente mais produtivo pensar em termos de serviços de qualidade em vez da inclusão. O entendimento acerca da inclusão parece estar muito impregnado de ideias como a importância de o deficiente estar junto aos pares não deficientes e fazerem juntos as atividades, no mesmo contexto espaçotemporal, eventualmente com as necessárias adaptações.

Mesmo nesse clima, pode não ser uma heresia se admitir a ideia de que determinadas necessidades especiais podem ser mais bem atendidas

⁵ Talvez seja mais realístico, neste caso, falar em heterogeneidade das capacidades, dos interesses e das experiências, para fugir de certa conotação romanesca que o termo diversidade adquiriu.

em programas especiais à parte, em serviços segregados (que não precisam ser necessariamente segregativos), nos quais o usuário pode contar com recursos materiais e humanos qualificados para esse fim. Negar essa oportunidade, em nome da inclusão, é um contrassenso, certamente uma forma de praticar veladamente a exclusão, ainda que o deficiente possa permanecer junto a seus pares não deficientes. O foco no serviço de qualidade pode favorecer uma melhor avaliação das alternativas de atendimento e a indicação daquela que melhor pode atender as necessidades especiais específicas de cada pessoa com deficiência ou outros desvios.⁶

As escolas têm objetivos precípuos a serem cumpridos, os quais dizem respeito à aprendizagem escolar. Portanto, só tem sentido serem atendidos aí crianças e jovens cujo comprometimento decorrente da posse de alguma patologia não lhes impeça de alcançarem as metas colocadas. Mais ainda, certamente o deficiente cujo comprometimento é de tal natureza e gravidade que não apresenta condição para alcançar as metas colocadas pela instituição escolar deve ter a necessidade de atendimentos que a escola não pode oferecer, por estarem fora dos seus objetivos e competências. Significa que alguns deficientes podem não frequentar a escola de ensino comum; outros podem frequentá-la, mas não necessariamente em classes de ensino comum para realizarem todas as atividades escolares em conjunto com seus pares não deficientes.

Para algumas atividades, pode ser condição necessária para o bom aproveitamento a sua separação da classe de origem para receber atendimento em conjunto com seus pares com necessidades semelhantes, em um ambiente diferenciado que inclui, por exemplo, adequações físico-arquitetônicas da sala e do mobiliário, recursos pedagógicos e equipamentos especiais, métodos e técnicas especiais de ensino e com um professor cuja formação e experiência permitam oferecer o ensino da melhor qualidade possível a estudantes que apresentam tais necessidades e peculiaridades. Na verdade, precisamos abandonar todo e qualquer raciocínio fundado em categorias, para avaliar o desempenho e prescrever serviços rigorosamente em função das necessidades especiais que cada pessoa possui.⁷

Naturalmente, o convívio entre os diferentes é desejável e necessário, tanto para alunos com deficiência quanto para os demais alunos. Os modos particulares de aprendizagem e de funcionamento de estudantes com deficiência podem ensinar muita coisa ao resto da classe, criando

6 Dependendo da situação social, o convívio com pessoas que não têm deficiência ou com outras que têm a mesma deficiência pode fazer parte das necessidades especiais dessa pessoa com deficiência.

7 Isso não representa novidade alguma. Em meados do século passado, foi amplamente debatida e pesquisada a personalização do ensino, adequando o ritmo, recursos e estratégias de ensino às necessidades e peculiaridades de cada aprendiz.

inclusive condições favoráveis para o desenvolvimento de sentimentos, atitudes e ações solidários. É essencial que as dificuldades específicas de um colega de classe sejam percebidas e tratadas como um problema a ser enfrentado pela classe.

Nesse sentido, a possibilidade de estarem juntos pode ser viável e importante quando a dificuldade para aquisição de determinados conhecimentos e competências possa ser superada no contexto didático-pedagógico-social da classe de ensino comum. Por outro lado, a possibilidade de realizar algumas atividades em conjunto com colegas que possuem as mesmas necessidades especiais representa uma oportunidade para importantes experiências psicossociais.

As comparações que cada pessoa faz de si com aquelas com as quais convive são importantes para que ela consiga se situar em relação aos grupos de que participa. São feitas comparações com as pessoas que, em relação a um determinado conjunto de características, se encontram em posição de superioridade, em posição de igualdade ou em posição de inferioridade.

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam se situar socialmente, não só no espaço educacional, mas também nas demais dimensões sociais, é desejável, também do ponto de vista do desenvolvimento integral e realístico da sua identidade social, a oportunidade de convívio com os pares igualmente deficientes, e não apenas com aqueles que não apresentam nenhuma necessidade educacional especial específica. Na verdade, o mesmo argumento em defesa dos benefícios provenientes do convívio com colegas com necessidades educacionais especiais para os demais alunos vale para os próprios alunos com deficiência, ensejando-lhes oportunidades para as comparações sociais.

A possibilidade de convívio com colegas que apresentam necessidades especiais e dificuldades semelhantes pode ser particularmente importante para os alunos cuja condição geradora do estigma seja de alta visibilidade. Estar entre seus iguais é uma forma de reduzir a ameaça à autoestima e fortalecer a identidade social.

Muitas pessoas com deficiência ou qualquer outro desvio fazem também comparações com aqueles que se encontram em situação pior, de maior dificuldade ou incompetência. Essa comparação com quem está abaixo tem a potencialidade de melhorar o autoconceito e a autoestima da pessoa. Essas comparações sociais, conhecidas como *downward social comparison* e *lateral social comparison*, respectivamente, e suas implicações nas relações interpessoais envolvendo pessoas estigmatizadas foram amplamente discutidas por Gibbons (1986) e Wills (1981).

Os colegas têm toda a razão quando apontam à página 117 a necessidade de se realizarem pesquisas sobre os desdobramentos engendrados

pela posição assumida e praticada pela Educação Brasileira com relação aos compromissos de construção da educação inclusiva. Já superamos a etapa de defesa da inclusão e também a de relatos de experiências de promoção da inclusão. Para um avanço efetivo, tanto metodológico quanto teórico, precisamos direcionar o nosso olhar para alguns detalhes que parecem bastante relevantes.

Nos estudos acerca de diferentes alternativas metodológicas da experiência de inclusão, deve haver a preocupação em identificar as variáveis criticamente relacionadas aos resultados encontrados. Devem ser abandonados os constrangimentos ou superadas as dificuldades para a utilização de delineamentos quase experimentais e experimentais. É imprescindível uma clara definição do resultado pretendido,⁸ e igualmente imprescindível é desenvolver avaliações confiáveis dos resultados pretendidos.

Os debates teóricos devem continuar. São eles que nos aguçam a percepção crítica para os fundamentos e implicações da inclusão. Esses debates precisam avançar mais, tratando inclusive de questões que parecem estar na contramão da inclusão, aquelas que podem ser consideradas inoportunas e inconvenientes, antiéticas e politicamente incorretas. A comunidade acadêmica necessita abandonar debates fundados em paixões e convicções pessoais, com o uso da retórica como ferramenta de argumentação.

Apenas para exemplificar provocativamente, aponte-se, por exemplo, a necessidade de se discutir radicalmente a nossa crônica dificuldade de administrar o uso criterioso de serviços e recursos especiais, diferenciados daqueles destinados a usuários comuns, àqueles que, de posse de alguma alteração expressiva, deles necessitam para que as suas necessidades especiais sejam mais bem atendidas, sem que o seu uso possa resultar na estigmatização dos usuários.⁹ Quanto essa dificuldade é uma questão meramente técnica, a ser superada mediante uma competente operacionalização dos procedimentos a serem seguidos e igualmente competente capacitação de recursos humanos? Ou, alternativamente, quanto não é resultado de uma práxis socioculturalmente determinada sob a influência velada de uma ideologia que, no fundo, não se compatibiliza tanto com os preceitos democráticos e princípios da inclusão? E qual é, afinal, o papel da pesquisa e o do pesquisador nesse contexto sociopolítico?

A presença de uma temática de que a minha trajetória se ocupou, no período de cerca de 12 anos, merece uma justificativa, pois pode parecer certo desvio de rota. A questão da atratividade física facial, tradicionalmente

8 Afinal, o que se pretende alcançar com a inclusão? Melhor resultado em termos de aprendizagem escolar? Desenvolvimento social? Convívio entre os diferentes?

9 O acesso a serviços especiais poderia adquirir o sentido de privilégio, já que os usuários podem contar com recursos mais especializados e em geral mais onerosos.

estudada em áreas de conhecimento distintas daquelas nas quais o fenômeno das deficiências é investigado, tem interesse particular no entendimento da construção social das deficiências. De acordo com a teoria implícita de personalidade,¹⁰ as pessoas com deficiência possuem traços negativamente qualificados, incluindo aí a baixa atratividade física facial.

Fui introduzido no estudo desse assunto, para trazer a sua contribuição à área de Educação Especial, por ter observado frequentemente certo espanto com que as pessoas comuns reagem diante de uma criança deficiente com boa aparência. Eram comuns comentários inacabados como “que judiação, tão bonitinha...”, sugerindo que poderia habitar a sua mente outro comentário, mais coerente segundo a teoria implícita de personalidade: “que judiação, se ao menos fosse feinha!”

Ocupando-me desse assunto por um período, constatei como a baixa atratividade facial estava associada às deficiências e a alta atratividade à normalidade, segundo a percepção das pessoas (OMOTE, 1989, 1990, 1992, 1993/1994). Mais ainda, quando características aparentemente incongruentes estavam presentes no mesmo indivíduo (deficiência e alta atratividade facial), as pessoas atribuíam outra característica que, em conjunto com aquelas percebidas como incongruentes, pareciam formar um conjunto congruente.

Quando foram apresentadas fotografias de três crianças variando em atratividade facial, com a informação de que eram deficientes e frequentavam serviço especializado, a de atratividade facial alta foi mais frequentemente indicada como aquela que teria melhor prognóstico (OMOTE, 1997). A presença de duas cognições incongruentes cria um estado psicológico conhecido por *dissonância cognitiva*, que causa incômodo e motiva a pessoa a solucioná-la, encontrando consonância entre as cognições.¹¹ Uma dentre várias formas de resolver ou reduzir a dissonância cognitiva é por meio da adição de novos componentes cognitivos. Esta parece ser a solução adotada, quando os participantes do estudo de Omote (1997) associaram melhor prognóstico a deficientes com alta atratividade facial.

O caráter coletivo e cumulativo é uma das qualidades mais notáveis de qualquer conhecimento científico. Daí por que, em relatos de pesquisa, o autor procura construir um referencial teórico representativo do que se

10 A teoria implícita de personalidade foi proposta por Bruner e Tagiuri, em 1954 (*apud* TAGIURI, 1969), para explicar a inferência que se faz acerca de uma pessoa, com base em informações conhecidas a respeito dela, mantendo a coerência entre os traços na perspectiva de cada percebedor. Diferentes pessoas podem fazer inferências a respeito de um indivíduo, com certo consenso, o que sugere a possibilidade de os membros de uma cultura compartilharem uma mesma teoria implícita de personalidade. A atribuição de traços a pessoas ou categorias de pessoas decorre da necessidade de os percebedores darem sentido aos objetos de sua percepção (HASTORF; SCHNEIDER; POLEFKA, 1973).

11 A teoria da dissonância cognitiva, sistematizada por Festinger em 1957, fornece um referencial teórico muito rico para a compreensão dos comportamentos sociais de pessoas, envolvendo os mais variados assuntos.

conhece acerca do problema da pesquisa e em relação ao qual procura interpretar os achados da sua investigação. É nessa medida que uma pesquisa pode representar alguma contribuição para a construção do conhecimento acerca desse problema. A análise dos autores em que um pesquisador mais constantemente se baseia pode se constituir em uma ferramenta produtiva para contextualizar e avaliar a contribuição desse pesquisador.

Julgo ser muito pertinente a análise que os colegas fizeram dos autores em que mais constantemente tenho me apoiado, conforme indicam na Tabela 1 e na Figura 3, às páginas 120 e 121, respectivamente. Confesso que vi os dados arrolados com surpresa. Reconheço aí alguns autores em quem tenho consciência clara de que me apoio frequentemente, como Goffman e Mercer.

Mas Dobzhansky, indicado como referência muito usada por mim e um importante autor para fundamentar a ideia de que a natureza biológica e a social ou cultural das deficiências são indissociáveis, começa a comparecer nos meus argumentos a partir do momento em que constatei que estava passando a falsa ideia de que, na minha concepção, a deficiência se referia estritamente ao fenômeno social, talvez até pela expressão que usei muito na década de 1980: a deficiência como fenômeno socialmente construído.

O desejo de um autor, ainda que possa parecer um tanto narcísico, é o de ter a sua produção bibliográfica lida e debatida. Um pesquisador amadurecido deve deixar, na sua trajetória, marcas da sua contribuição para a construção do conhecimento, as quais podem ser teóricas e/ou metodológicas. Se tal contribuição representa alguma inovação na área, espera-se que possa resultar em manifestações divergentes, mal-entendidos e até endosso incondicional.

A análise procedida por Piccolo, Moscardini e Costa (2010) permitiu-me rever os caminhos percorridos nos últimos 30 e poucos anos de atividade acadêmica; fez-me sentir a necessidade de uma sistematização formal do modelo de deficiência, e conseqüentemente de Educação Especial, que tenho em mente. Um dos próximos compromissos acadêmicos será o de sistematizar, num modelo conceitual, as ideias acerca da deficiência e da Educação Especial, que essencialmente não se modificaram nesses anos. O que houve foi um enriquecimento dessas ideias, mediante maior amadurecimento da experiência acumulada.

O trabalho desenvolvido por esses colegas contribuiu também para fortalecer em mim a ideia incipiente de que talvez possa produzir textos que tenham alguma repercussão distinta daquelas pretendidas naqueles escritos no passado, superando assim a absoluta falta de motivação para escrever que me acometeu nos últimos anos. Agradeço sinceramente aos colegas tanto pelo esforço para interpretar e explicitar as minhas ideias quanto por esse desafio que me colocam, ainda que talvez não intencionalmente.

Referências

- BARTEL, N. R.; GUSKIN, S. L. A handicap as a social phenomenon. In: CRUICKSHANK, W. M. (ed.). *Psychology of exceptional children and youth*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980. p. 45-73.
- BECKER, H. *Outsiders: studies on the Sociology of Deviance*. Nova York: The Free Press, 1963.
- BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. *A Construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1974. Tradução do original inglês de 1966.
- DEXTER, L. A. A note on selective inattention in Social Science. *Social Problems*, v. 6, p. 176-182, 1958a.
- DEXTER, L. A. A social theory of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 62, n. 5, p. 920-928, 1958b.
- DEXTER, L. A. On the politics and Sociology of stupidity in our society. *Social Problems*, v. 9, n. 3, p. 221-228, 1962.
- DEXTER, L. A. Research on problems of mental subnormality. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 64, p. 835-838, 1960a.
- DEXTER, L. A. The Sociology of adjudication: who defines mental deficiency? *American Behavioral Scientists*, v. 4, p. 13-15, 1960b.
- DEXTER, L. A. Towards a Sociology of the mentally defective. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 61, p. 10-16, 1956.
- DOBZHANSKY, T. *O Homem em Evolução*. São Paulo: Polígono/Edusp, 1968.
- ENUMO, S. R. F. *A Formação Universitária em Educação Especial – Deficiência Mental – no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. 1985. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.
- FESTINGER, L. *Teoria da Dissonância Cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Tradução do original de 1957.
- FREEDMAN, J. L.; DOOB, A. N. *Deviancy: a Psychology of being different*. Nova York: Academic Press, 1968.
- GIBBONS, F. X. Stigma and Interpersonal Relationships. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. *The Dilemma of Difference: a multidisciplinary view of stigma*. Nova York: Plenum Press, 1986. p. 123-144.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. Tradução do original norte-americano de 1963.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974. Tradução do original inglês de 1961.

- HASTORF, A. H.; SCHNEIDER, D. J.; POLEFKA, J. *Percepção de pessoa*. São Paulo: Edgard Blucher/Edusp, 1973. Tradução do original de 1970.
- HIGGINS, P. C. *Outsiders in a hearing world: a Sociology of deafness*. Newbury Park: Sage Publications, 1980.
- HOBBS, N. *The future of children: categories, labels, and their consequences*. São Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- MERCER, J. R. A policy statement on assessment procedures and the rights of children. *Harvard Educational Review*, v. 44, n. 1, p. 125-141, 1974.
- MERCER, J. R. IQ: the lethal label. *Psychology Today*, v. 6, p. 44-97, 1972.
- MERCER, J. R. *Labeling the mentally retarded: clinical and social system perspective on mental retardation*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- MERCER, J. R. Social system perspective and clinical perspective: frames of reference for understanding career patterns of persons labeled as mentally retarded. *Social Problems*, v. 13, n. 1, p. 18-34, 1965.
- MERCER, J. R. Sociocultural factors in labeling mental retardates. *Peabody Journal of Education*, v. 48, n. 3, p. 188-203, 1971.
- MERCER, J. R. Test “validity”, “bias”, and “fairness”: an analysis from the perspective of the Sociology of Knowledge. *Interchange*, v. 9, n. 1, p. 1-16, 1978/79.
- MERCER, J. R. The struggle for children’s rights: critical juncture for school psychology. *School Psychology Digest*, v. 6, n. 1, p. 4-19, 1977.
- MEYERSON, L. Somatopsychology of Physical Disability. In: CRUICKSHANK, W. M. (org.). *Psychology of Exceptional Children and Youth*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1961. p. 1-60.
- MONBECK, M. E. *The Meaning of Blindness: attitudes toward blindness and blind people*. Bloomington: Indiana University Press, 1973.
- OMOTE, S. A importância do estudo da atratividade física facial. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 19., 1989, Ribeirão Preto. *Anais [...]*. Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1989.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 2, p. 55-62, 1995.
- OMOTE, S. Aparência e competência em Educação Especial. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, n. 1, p. 11-26, 1990.
- OMOTE, S. *Atratividade Física Facial: Percepção e Efeitos sobre Julgamentos*. Tese (Livre docência em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.
- OMOTE, S. Atratividade física facial e percepção de deficiências. *Didática*, v. 29, p. 115-124, 1993/1994.

- OMOTE, S. Atratividade física facial e prognóstico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n. 1, p. 113-117, 1997.
- 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. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.
- PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 107-126, 2010.
- SCOTT, R. A. *The making of blind men: a study on adult socialization*. Nova York: Russell Sage Foundation, 1969.
- TAGIURI, R. Person perception. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. (ed.). *The handbook of social psychology*. 2. ed. Reading: Addison-Wesley, 1969. v. 3. p. 395-449.
- WILLS, T. A. Downward comparison principles in Social Psychology. *Psychological Bulletin*, v. 90, n. 2, p. 245-271, 1981.
- WRIGHT, B. A. *Physical disability: a psychological approach*. Nova York: Harper & Brothers, 1960.



“A matrícula compulsória de deficientes nas escolas da rede estadual é uma invejável experiência”¹

Com base na constatação de que 90% das pessoas portadoras de deficiências podem e devem frequentar a escola regular, a Secretaria de Educação do governo do estado de Santa Catarina e a Fundação Catarinense de Educação Especial, numa decisão inédita e ousada, tornaram também obrigatória, desde o corrente ano letivo, a matrícula de alunos portadores de deficiências na rede estadual de ensino. Segundo o professor Sadao



Omote, da Universidade Estadual Paulista, de Marília, “a matrícula compulsória de deficientes nas escolas da rede estadual cria rara oportunidade para levar os recursos da Educação Especial a uma parcela expressiva da clientela que, de fato, deles necessita”.

Nesta entrevista concedida à *Vivência*, o prof. Sadao refere-se ainda à matrícula compulsória como “uma invejável experiência, que gostaria de acompanhar de perto”. Integrante do Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da

Documentação, da Universidade Estadual Paulista, o prof. Sadao Omote, nesta entrevista, fala também da formação dos profissionais que atuam em Educação Especial. Eis a íntegra de sua entrevista:

VIVÊNCIA: A Universidade Estadual Paulista possui curso específico na área de Educação Especial?

SADAO OMOTE: O curso de formação de professores de deficientes, oferecido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, a

¹ Texto original: OMOTE, S. A matrícula compulsória de deficientes nas escolas da rede estadual é uma invejável experiência. [Entrevista cedida à] revista *Vivência*. *Vivência*: revista da Fundação Catarinense de Educação Especial, 1985.

exemplo dos demais cursos do estado de São Paulo, é uma Habilitação da Licenciatura Plena em Pedagogia. O aluno que escolher a Habilitação em Educação Especial precisa optar por uma área de deficiência, no início do terceiro ano de Pedagogia. A Habilitação em Educação Especial tem a duração de 2 anos.

VIVÊNCIA: Desde quando funciona essa Habilitação?

SADAO OMOTE: No campus de Marília da Unesp, a Habilitação em Educação Especial, nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais, começou a funcionar em 1977. A área de Deficiente da Audiocomunicação começou a funcionar em 1980.

VIVÊNCIA: A demanda por essa Habilitação é grande? De onde procedem os alunos?

SADAO OMOTE: A procura é relativamente grande, e parte dos alunos é do próprio curso de Pedagogia da nossa faculdade, e outra parte é constituída por pedagogos já formados que vêm fazer especificamente a Habilitação em Educação Especial. Até o ano de 1985, em função do convênio firmado com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Unesp recebeu anualmente 15 professoras efetivas do Estado, comissionadas para cursarem a Habilitação em Educação Especial.

“Nem sempre o professor especializado atua em Educação Especial”

VIVÊNCIA: Em São Paulo, qual o principal mercado de trabalho para os profissionais de Educação Especial?

SADAO OMOTE: O mercado de trabalho principal é representado pela rede estadual de ensino. Entretanto, nem sempre o professor especializado atua em Educação Especial.

VIVÊNCIA: Quais as principais abordagens dos cursos para a especialização de professores?

SADAO OMOTE: Em 1983/1984, a professora Sônia Regina Fiorim Enumo, hoje professora da Universidade Federal do Espírito Santo, realizou um estudo sobre os cursos de formação de professores especializados, existentes no estado de São Paulo. Esse estudo foi relatado na sua dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Especial da

Universidade Federal de São Carlos, e nele a professora Enumo conclui que o Curso da Unesp de Marília tem uma proposta curricular que se fundamenta na abordagem social. Esse estudo refere-se apenas à área de deficientes mentais. Nas áreas de deficientes visuais e deficientes da audiocomunicação, a ênfase no aspecto social é menor, dada à própria natureza da deficiência.

VIVÊNCIA: Onde são realizados os estágios?

SADAO OMOTE: O estágio é feito junto a serviços de Educação Especial da rede estadual de ensino e de instituições. Além disso, há atendimentos à clientela deficiente que são feitos nas dependências da Faculdade, por meio do Centro de Orientação Educacional, recentemente constituído como Unidade Auxiliar, e de uma classe experimental.

"A sala 14 oferece aos alunos toda a gama de atividades psicopedagógicas junto a crianças e jovens deficientes e seus familiares"

VIVÊNCIA: Quais as atividades que desenvolvem os estagiários?

SADAO OMOTE: A classe experimental, conhecida por "sala 14", oferece aos alunos da área de deficientes mentais toda a gama de atividades psicopedagógicas junto a crianças e jovens deficientes e seus familiares, pois o funcionamento dessa classe depende unicamente do trabalho dos estagiários supervisionados pela professora Julia Kawasaki Hori, colega do Departamento de Educação Especial. Creio que essa condição exige (e em boa medida garante) que a atuação do estagiário tenha um caráter rigorosamente profissional, cumprindo dessa maneira também com a finalidade precípua do estágio.

VIVÊNCIA: Que outras Habilitações oferece o curso de Pedagogia?

SADAO OMOTE: O curso de Pedagogia oferece, além da Habilitação em Educação Especial, as Habilitações em Orientação Educacional, Magistério das Matérias Pedagógicas, Administração Escolar e Supervisão Escolar. A Faculdade oferece, ainda, os cursos de Biblioteconomia, Ciências Sociais e Filosofia.

"O preconceito enfatiza apenas os aspectos negativos".
"A FCEE está lutando contra a 'deficientização' do aluno especial"

VIVÊNCIA: Qual o seu pensamento sobre os estereótipos relativos às pessoas deficientes e os preconceitos?

SADAO OMOTE: As pessoas deficientes agrupadas sob um rótulo qualquer tendem a ser percebidas (e conseqüentemente tratadas) como se fossem relativamente iguais. Qualquer categorização, na realidade, enfatiza as semelhanças entre os membros da mesma categoria e as diferenças em relação aos que não pertencem a essa categoria; ao mesmo tempo, tende a negligenciar as inúmeras diferenças que os membros pertencentes a uma mesma categoria apresentam uns em relação a outros. Os estereótipos representam um modo de percepção categorial, em que às pessoas estereotipadas tendem a ser atribuídas características supostamente portadas pelos membros da categoria à qual aquelas pertencem, ignorando-se as características individuais e a singularidade de cada pessoa. Os estereótipos destacam tanto os atributos positivos quanto os negativos, porém, de um modo geral, a percepção estereotípica que se tem de pessoas deficientes é desfavorável. Já o preconceito, que é considerado como sendo um fenômeno perceptivo e cognitivo mais complexo e amplo que o estereótipo, enfatiza apenas os aspectos negativos.

VIVÊNCIA: A integração do educando portador de deficiência na rede regular de ensino está causando polêmica em Santa Catarina. O que tem a dizer a respeito?

SADAO OMOTE: A matrícula compulsória de deficientes nas escolas da rede estadual cria rara oportunidade para levar os recursos de Educação Especial a uma parcela expressiva da clientela que de fato deles necessita, pois essa clientela nem sempre está do lado de dentro da escola, mesmo quando esta conta com os serviços de Educação Especial. O ingresso de aluno deficiente na escola, mesmo onde não há recursos de Educação Especial, pode representar, para os educadores empenhados em minimizar o caráter segregador da Educação Especial, uma oportunidade concreta para demonstrar que os recursos especiais utilizados em Educação Especial não precisam constituir um conjunto de procedimentos e materiais destinados a alunos especiais, à parte daquele destinado a alunos comuns. Pelo pouco

que pude perceber aqui na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), estou certo de que os educadores catarinenses enfrentarão esse desafio compreendendo tanto os aspectos específicos em que o aluno deficiente é especial quanto toda a ampla gama de normalidade dele. Uma intervenção educacional que destaca os aspectos especiais do aluno e que se especializa cada vez mais em relação a tais aspectos especiais corre o risco de se transformar num processo de “deficientização” do aluno especial. E é contra esse processo que vocês estão lutando. A matrícula compulsória de deficientes é um desafio a exigir que o educador repense radicalmente a prática pedagógica em relação a alunos diferentes. É uma invejável experiência que gostaria de acompanhar de perto.

Alunos perguntam e Sadao Omote responde¹

Por Renato Mesquisa e lasmin Marinho

ALUNOS: No contexto da Educação Especial, o que seria o estigma?

OMOTE: A palavra estigma foi cunhada na Grécia antiga para designar marcas físicas no corpo produzidas artificialmente, com ferro em brasa ou cortes, para sinalizar que o seu portador era uma pessoa moralmente inferior (ladrão, escravo, traidor etc.). Depois, foi utilizada com várias acepções. Atualmente, no contexto da EE, a palavra estigma é usada com significado semelhante àquele que os gregos antigos usavam, porém, em vez de marcas físicas no corpo, diz respeito a marcas sociais. Para Goffman, o significado hoje corresponde mais à desgraça social que a marcas que a sinalizam. Na minha concepção, diz respeito a marcas sociais de descrédito social. Como as marcas sociais não são imediatamente perceptíveis, muitos recursos são utilizados para a identificação de pessoas em situação de descrédito social. O rótulo cumpre um pouco essa função. A demarcação físico-geográfica dos locais frequentados ou em que são atendidos os estigmatizados também faz parte dessa função de sinalizar que os frequentadores ou usuários são socialmente desacreditados.

ALUNOS: Que condições podem levar uma pessoa a ser estigmatizada?

OMOTE: O processo de estigmatização pode ser mais bem compreendido analisando a dinâmica psicossocial da coletividade na qual determinadas categorias de pessoas são estigmatizadas. Vejo mais como um processo que se refere a essa dinâmica que como algo que ocorre com os indivíduos estigmatizados, em função de alguma característica deles. De uma maneira extremamente sucinta, poder-se-ia dizer que, quando as fronteiras de alguma normalidade relevante numa comunidade estiverem sendo violadas, se cria um ambiente favorável para a construção de um desvio, em cuja caracterização depreciativa o processo de estigmatização tem participação

¹ Texto original: OMOTE, S. Alunos perguntam e Sadao Omote responde. [Entrevista cedida a] Renato Mesquisa e lasmin Marinho. *Educação Especial: igualdade na diferença*, blog vinculado à disciplina de Educação Especial, da Universidade Estadual do Ceará, 24 nov. 2009. ([link externo](#)).

destacada. Portanto, potencialmente, qualquer característica portada por um grupo de pessoas pode tornar-se um desvio. É uma forma de enfrentamento de um dilema por uma coletividade humana. Em situações de transição ou de instabilidade social, comumente ocorrem terrenos férteis para a construção de novos desvios e estigmas. Mas não pode o estigma ser visto como algo negativo a ser combatido. Simplesmente faz parte da vida normal de uma coletividade humana, que precisa gerenciar a necessidade de tornar a vida coletiva viável ao reunir pessoas cujas motivações podem estar orientadas fortemente por necessidades e interesses individuais. Recomendo a leitura do meu artigo *Estigma no tempo da inclusão*, publicado na *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ALUNOS: Como você define “rótulo”, e qual sua função?

OMOTE: O rótulo é apenas um nome para designar um evento (algum atributo ou comportamento, pessoas ou grupo de pessoas etc.). Qualquer evento, no processo de conhecimento acerca dele, precisa ser nomeado. Portanto, o rótulo em si não pode fazer nem bem nem mal a pessoas rotuladas. O que pode fazer mal são os usos que se fazem do rótulo, no sentido, por exemplo, de resumir em uma única designação todo o conjunto de características de pessoas rotuladas. Essas características que o rótulo suscita nem sempre são atributos efetivamente portados pelas pessoas rotuladas, mas podem ser apenas estereótipos. Uma vez que o rótulo passa a cumprir essa função social de caracterizar caricaturalmente a pessoa rotulada, acaba por orientar as ações de outras pessoas em relação a esta, interagindo com ela e tratando-a como se, de fato, possuísse os traços sugeridos pelo rótulo. Consequências negativas advêm, se houver, das ações de outras pessoas em relação à pessoa rotulada, que é percebida e tratada em conformidade com os estereótipos negativos associados, comumente em conjunto com baixas expectativas.

ALUNOS: No texto: “Deficiência: da diferença ao desvio”, você comenta que várias discussões foram feitas em torno dos prejuízos que os rótulos trazem para uma pessoa. Que questões podem ser esclarecidas com referência a esse problema da rotulação?

OMOTE: Além do que já foi apontado na questão anterior, é conveniente chamar a atenção para a inoperância de se substituírem rótulos impregnados de significações negativas por outros presumidamente neutros. O paradigma de condicionamento clássico demonstrou sobejamente que a associação sistemática entre um nome inicialmente neutro e um evento interpretado como negativo irá impregnar esse rótulo de significações igualmente negativas. Rótulos altamente negativos do passado, em desuso há longa data, perderam muito da significação negativa. Tais são, por exem-

plo, os nomes como idiota, imbecil, oligofrênico, mentecapto etc. Não há, enfim, nenhuma propriedade intrínseca a um rótulo que possa ser prejudicial a pessoas rotuladas. Dependendo do uso que se faz do rótulo, pode até beneficiar a pessoa rotulada. Por exemplo, um aluno com uma perda auditiva suficiente para prejudicar a sua participação nas atividades de sala de aula convencional pode beneficiar-se do rótulo de deficiente auditivo, no sentido de que os professores e seus colegas deixarão de tratá-lo como desatento, malcriado e eventualmente até deficiente mental, e passar a receber atenção diferenciada que pode remover os obstáculos representados pela dificuldade de audição.

ALUNOS: Como você diferencia “integração” de “inclusão”?

OMOTE: A integração como processo social de inserção do deficiente em meios sociais aparece como uma forma de operacionalizar o princípio da normalização, segundo o qual o deficiente deve levar um modo de vida o mais próximo possível do de pessoas comuns. Assim, se crianças comuns aprendem a ler e escrever em classes de ensino comum, então aquela que possui alguma deficiência também deve aprender essas competências em classes de ensino comum. Para tanto, investe-se na capacitação dela para que possa ser integrada à classe de ensino comum, na qual aprenda o que os demais alunos aprendem, usando, sempre que possível, os mesmos recursos utilizados por estes. No processo de integração, há ênfase na capacitação do deficiente, mas há também necessidade de que seja adequadamente preparado o ambiente, social ou não, no qual algum deficiente irá ser integrado. Na inclusão, a ênfase recai na adequação do meio para o acolhimento de pessoas deficientes; na verdade, acolhimento de todas as pessoas, independentemente das diferenças que possam possuir. Mas, considerando as infinitas diferenças, naturalmente não será possível uma plena inserção produtiva de todas as pessoas, mediante apenas as adequações do meio. Há uma interpretação um tanto equivocada no sentido de que, com a inclusão, é o meio, e apenas ele, que precisa ser adequado. Tenho insistido na necessidade de cada cidadão, independentemente da natureza, extensão e magnitude da diferença que possui, receber educação e qualificação para adequar-se também às demandas do meio. Portanto, entendo que a inclusão não sepulta os velhos e bons conceitos norteadores como a normalização e a integração. Recomendo a leitura do meu artigo *Normalização, integração, inclusão...*, publicado em *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

Do Centro de Orientação Educacional ao Centro de Estudos da Educação e da Saúde: em busca de maioria acadêmica e administrativa¹

O Centro de Orientação Educacional (COE) foi criado, no campus da Unesp de Marília, em 1978, a partir da extensa discussão realizada por professores do Departamento de Psicologia da Educação. Constituiu-se como órgão de extensão para prestação de serviços à comunidade, com a finalidade de dar atendimento psicopedagógico, social e terapêutico a crianças carentes da rede pública de ensino com problemas de aprendizagem.

Tendo iniciado as atividades efetivamente a partir de 1980, aumentou rapidamente o volume de atendimentos realizados nos anos seguintes, como amplamente evidenciado por Horiguela e Omote (1996). Em vista desse crescimento e da sua repercussão na comunidade externa – local e regional –, foi iniciado o processo de sua transformação em Unidade Auxiliar, o que se concretizou em 1988 (Resolução Unesp nº 1, de 2 de fevereiro de 1988).

Com a transformação em Unidade Auxiliar e a criação de funções técnicas, foi constituída a equipe multidisciplinar em 1990. Com o suporte dessa equipe multidisciplinar, os professores vinculados à Unidade Auxiliar puderam atender de forma plena os objetivos iniciais do COE, aumentando expressivamente o número de atendimentos realizados.

Iniciou-se, a partir de 1992, uma extensa discussão, junto a toda a equipe do COE, acerca da necessidade de revisão dos critérios e procedimentos de atendimento, em vista da função de Unidade Auxiliar, expressa na Resolução Unesp nº 9, de 23 de janeiro de 1991. Segundo esse documento, a Unidade Auxiliar deve “servir de suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Unidade Universitária a que está vinculada” (Artigo 1º).

1 Texto original: OMOTE, S. Do Centro de Orientação Educacional ao Centro de Estudos da Educação e da Saúde: em busca de maioria acadêmica e administrativa. *Boletim do COE*, n. 5, p. 1-5, 2000. ([link externo](#)).

Essas discussões resultaram na profunda alteração nos regulamentos do COE e na sua estrutura de funcionamento. A partir de 1995, foram extintos os setores anteriormente definidos por áreas de conhecimento ou disciplinas e organizadas as Coordenações de Área: a de Pesquisa, a de Ensino e a de Extensão.

Essa nova estrutura de funcionamento visava tanto superar o ponto de vista tradicional de disciplinas ou áreas de conhecimento específicas como unidades de organização de conhecimentos e serviços quanto promover o desenvolvimento integrado das atividades de pesquisa e ensino, além das de extensão, que já eram amplamente desenvolvidas. Expressivas mudanças ocorreram, a partir daí, nas atividades do COE, adequando-o cada vez mais ao perfil de uma Unidade Auxiliar.

As principais mudanças referem-se ao desenvolvimento de número crescente de projetos dos docentes, articulando a pesquisa e a extensão e, muitas vezes, com o envolvimento de alunos de graduação – estagiários ou bolsistas. Uma boa evidência disso é a publicação do *Boletim do COE*, com periodicidade anual, desde 1996, visando divulgar os projetos em desenvolvimento no COE. O primeiro número do *Boletim* foi lançado por ocasião da realização do I Encontro Regional de Extensão Universitária de Unidades Auxiliares, ocorrido no campus de Marília, com a organização do COE e a participação das Unidades Auxiliares de Araraquara (Cea), Assis (CPA) e Bauru (CPA).

Ao lado dessas atividades desenvolvidas no COE, estava em franco desenvolvimento, no campus da Unesp de Marília, outro conjunto de atividades de extensão, desde 1993, com a criação da Clínica de Fonoaudiologia (CF), para servir de campo de estágio para os alunos do curso de Fonoaudiologia. Desde a sua criação, a CF vem atendendo um número crescente de clientes com as mais variadas patologias e diversificando as áreas de atuação dos futuros profissionais da área. Os docentes do Departamento de Fonoaudiologia vêm desenvolvendo, junto à CF, um número crescente de projetos de extensão e de pesquisa.

Assim, a CF rapidamente se constituiu como um importante órgão que congrega e articula vários projetos, com importantes atividades de extensão de serviços à comunidade externa – local e regional. Como decorrência do curso natural da evolução de um coletivo de projetos relevantes e bem-sucedidos, os docentes vinculados à CF iniciaram estudos, em 1995, visando a sua transformação em uma Unidade Auxiliar.

Como já havia uma Unidade Auxiliar no campus, desenvolvendo atividades relativamente próximas das da CF, as discussões foram redirecionadas, a partir de 1998, no sentido de se estudar a viabilidade de organizar e desenvolver, articuladamente, numa única Unidade Auxiliar, todas as

atividades que então eram desenvolvidas no COE e na CF. Assim é que, em 1999, a comissão designada pela Congregação apresentou a proposta de reestruturação do COE, reunindo numa única Unidade Auxiliar todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no COE e na CF.

A proposta de reestruturação do COE, juntamente ao novo regulamento, foi aprovada pela Congregação, ainda em 1999, e pelos órgãos centrais da Universidade, no primeiro semestre de 2000. Passou a chamar-se Centro de Estudos da Educação e da Saúde (Cees).

Inicia-se uma nova etapa da Unidade Auxiliar, com vários desafios a serem enfrentados e também com novas perspectivas de desenvolvimento. Evidentemente, algumas condições de infraestrutura são essenciais para a implementação da nova situação. Tais condições, especificadas no projeto aprovado, incluem uma reforma inicial de parte do prédio, desenvolvimento de um sistema para a informatização dos registros do Cees, equipamentos de informática e contratação de um funcionário para a recepção.

A reforma inicial compreende a entrada única de clientes, sanitários para clientes, nova sala de espera, recepção, secretaria e sala de arquivos. A planta e o memorial descritivo para essa reforma já foram encaminhados à Reitoria, encontrando-se em fase de elaboração do orçamento. A Reitoria já sinalizou favoravelmente a essa reforma, e aguardamos para breve a aprovação do orçamento e liberação dos recursos.

Para o desenvolvimento do sistema para a informatização de todos os registros do Cees, foi contratado o serviço especializado de terceiros, encontrando-se praticamente pronto para ser testado o seu funcionamento. Esse registro inclui o agendamento e atendimentos realizados a todos os clientes do Cees, cadastro de clientes e estagiários, cadastro de procedimentos, cadastro de projetos, emissão de FAAs e elaboração da fatura mensal do SUS, e outras informações de interesse para pesquisa e administração da Unidade Auxiliar.

Os equipamentos de informática solicitados destinam-se a alimentar continuamente o sistema com os dados e consulta a registros por docentes, estagiários e pessoal técnico-administrativo do Cees. Já foi autorizada pela Reitoria a aquisição desses equipamentos.

Com referência à contratação de pessoal, a comissão que elaborou o projeto de reestruturação do COE está estudando, com a Diretoria Administrativa da Unidade Universitária, a organização de uma estrutura administrativa, dentro do padrão da Universidade, adequada para as necessidades do Cees.

Embora não se constitua propriamente em uma condição necessária para o início da nova sistemática de funcionamento, foi também solicitada, no projeto de reestruturação do COE, a contratação de serviço

de arquitetura para a elaboração de um projeto de reforma para todas as dependências da Unidade Auxiliar. Com os recursos da Reitoria, esse serviço já foi executado, incluindo projeto de arquitetura e engenharia. Desse modo, toda e qualquer reforma que doravante for realizada no prédio obedecerá a esse projeto.

Com a nova composição, a Unidade Auxiliar passa a contar com um número maior de docentes, cerca de 30 atualmente, envolvidos diretamente em projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Doze desses docentes têm a titulação de doutor, dos quais cinco estão envolvidos em curso de pós-graduação *stricto sensu*. Somado a isso, conta com seis técnicos contratados, dois profissionais cedidos por outros órgãos estaduais e vários profissionais voluntários em regime de estágios de aprimoramento. Mais de 100 alunos de Pedagogia e de Fonoaudiologia realizam estágios curriculares, e alguns, estágios extracurriculares.

Essa nova situação favorece e até exige um novo posicionamento da Unidade Auxiliar para atender à demanda tanto interna quanto externa. Implica, por exemplo, a ampliação de convênios, captação de recursos externos e desenvolvimento de novos projetos.

Os recursos provenientes do convênio com o SUS, para parte dos serviços prestados pelo COE, são muito limitados, apenas suficiente para a aquisição de material de consumo necessário para os atendimentos a clientes. Praticamente todos os serviços prestados pela CF podem ser remunerados pelo SUS. Portanto, uma providência a ser tomada de imediato é procurar, junto ao SUS, ampliar a programação físico-orçamentária, para que tais serviços passem a ser remunerados. Além disso, deverá buscar novos convênios, para que os atendimentos excedentes da quota do SUS possam ser remunerados.²

Com o corpo de recursos humanos privilegiado, o Cees deverá buscar também recursos junto a agências de fomento e órgãos de assistência, governamentais ou não, para o desenvolvimento de seus projetos. Sem esses recursos externos, os investimentos para a aquisição de equipamentos e eventuais reformas certamente serão muito limitados.

Tanto o COE quanto a CF já vinham desenvolvendo vários projetos, inclusive de pesquisa, relatados em alguns veículos de disseminação. O próprio COE iniciou, a partir de 1996, a publicação do seu *Boletim* anual. Após cinco anos consecutivos de publicação, o *Boletim* deverá buscar um novo patamar de qualidade acadêmica. Assim, já foi encaminhada solicitação à Comissão de Publicação da Unidade Universitária, para que o

² Desnecessário dizer que os critérios de elegibilidade aos serviços e de prioridade no atendimento obedecerão rigorosa e unicamente aos critérios acadêmicos ditados pelas necessidades dos projetos em desenvolvimento, observando evidentemente os preceitos éticos pertinentes.

Boletim passe a ser publicado sob a sua responsabilidade, transformando-o em um periódico científico, com os requisitos habitualmente exigidos para conferir-lhe a necessária credibilidade científica.

Eis uma pequena amostra da perspectiva que se nos apresenta, com a nova organização da Unidade Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília. O Cees é resultado da comunhão dos anseios dos docentes, envolvidos no COE ou na CF, no sentido de criar condições cada vez mais favoráveis para o desenvolvimento de seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. Significa, acima de tudo, caminhada em direção à maturidade acadêmica e administrativa no gerenciamento da relação da Universidade com a comunidade local e regional.

Referências

HORIGUELA, M. L. M.; OMOTE, S. A trajetória do Centro de Orientação Educacional. *Boletim do COE*, Marília, n. 1, p. 1-5, 1996.

As marcas da persistência, do caráter inovador e da resistência da Habilitação em Educação Especial do Curso de Pedagogia da Unesp-Marília¹

Senhor presidente da egrégia congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília, doutos congregados, senhores professores e funcionários, queridas formandas e queridos formandos da Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia, senhoras mães, senhores pais, demais familiares e amigos, é uma imensa alegria estar aqui participando desta solenidade de colação de grau. Sinto-me especialmente honrado com a oportunidade de participar desta cerimônia e de dirigir algumas palavras aos presentes, em particular aos formandos.

A Habilitação em Educação Especial (HEE) do curso de Pedagogia da nossa Faculdade tem uma longa e eminente história no cenário da Educação Especial brasileira. Nessa trajetória, identificam-se três marcas muito peculiares: a persistência, o caráter inovador e a resistência.

A marca da persistência pode ser reconhecida na sucessão de fatos, no decorrer de 15 anos, desde o projeto inicial até a implantação da última das áreas previstas.

A formação de professores especializados no ensino de alunos com deficiência era realizada em cursos de especialização em nível de segundo grau, o atual Ensino Médio. No início da década de 1970, esses cursos de especialização foram extintos. Em obediência à legislação que recomendava a formação de professores especializados em nível de ensino universitário, foram então criados vários cursos de formação de professores de Educação Especial (EE), todos eles em faculdades particulares, e a maioria na área da deficiência mental.

¹ Discurso proferido na cerimônia de Colação de Grau da turma de Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, 2007.

Diante da insatisfação com esses cursos, em vista das condições precárias de capacitação de professores especializados, um grupo de trabalho especialmente constituído para esse fim propôs, em 1975, a criação de cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes em instituições públicas de ensino, na forma de Habilitação de Curso de Pedagogia. Foram indicados os cursos de Pedagogia das faculdades de Marília, São José do Rio Preto e Franca.

Em 1976, foi criada a Unesp, reunindo todas as instituições de Ensino Superior estaduais paulistas. Obedecendo aos princípios que nortearam a reorganização dos cursos mantidos por todas essas instituições estaduais de Ensino Superior, foram extintos os cursos de Pedagogia de São José do Rio Preto e de Franca. Foi então constituída uma comissão, na recém-criada Unesp, para adequar o projeto já elaborado em 1975 à nova realidade universitária do estado de São Paulo. Essa comissão propôs a implantação da HEE no curso de Pedagogia do campus de Marília, nas áreas de deficiência mental (DM) e deficiência visual (DV), já em 1977.

Assim, em 1977 teve início a HEE nessas duas áreas. A previsão inicial de implantar a habilitação nas áreas de deficiência auditiva (DA) e deficiência física (DF), nos anos seguintes, não pôde se concretizar por razões orçamentárias. A teimosa insistência por parte de um pequeno grupo de professores, contratados para ministrar as aulas da HEE nas áreas de DM e DV, resultou na implantação da área de DA em 1980 e de DF em 1989. As condições eram extremamente adversas, sobretudo no que diz respeito à titulação e experiência acadêmica dos professores. A grande maioria dos professores foi contratada em função da sua experiência profissional na área e necessitou buscar a formação pós-graduada. Tanto não havia docentes titulados que o Departamento de Educação Especial (DEE) somente veio a se constituir efetivamente em 1985.

A nossa HEE desde o início se caracterizou por introduzir inovações conceituais por meio de ousadia curricular e concepções singulares acerca da Educação Especial e das deficiências.

No tempo em que os assuntos relacionados à educação de deficientes eram ainda tratados como sendo de competência exclusiva dos profissionais da EE, havia, no nosso curso de Pedagogia, uma disciplina de introdução à EE no tronco comum. Também nessa oportunidade, quando ainda cada área de deficiência era tratada como inteiramente distinta das demais áreas, havia uma disciplina comum a todas as áreas de deficiência. Já na segunda turma, em 1978, foram introduzidas duas outras disciplinas comuns: Divergências Sociais e Alterações Sensoriais e Motoras das Crianças Deficientes.

Essa tendência de buscar compreender a continuidade entre diferentes deficiências, além da especificidade de cada uma delas, no tempo

em que a especialização era centrada em cada deficiência separadamente, continuou ao longo das reestruturações curriculares que se sucederam durante os 30 anos de existência da HEE, até chegar ao currículo atual no qual cerca de 2/3 da carga horária são comuns a todas as áreas de deficiências.

Ao lado dessas inovações curriculares, o DEE teve também uma importante participação na construção de novas concepções acerca da EE e das deficiências. Muitos dos pressupostos que posteriormente foram incorporados na proposta da educação inclusiva eram defendidos por docentes do DEE no tempo em que a educação de alunos deficientes era realizada de tal maneira que a segregação deles era um resultado inevitável. Semelhantemente, questões relacionadas à realidade social das deficiências foram amplamente debatidas para a compreensão do processo social de construção das deficiências, nos tempos em que a deficiência era concebida como algo inerente à própria pessoa deficiente.

A resistência a modismos caracteriza a nossa HEE. Na área da EE, vêm ocorrendo mudanças muito rápidas, seja em questões teóricas, como conceitos e terminologias, seja em questões práticas, como procedimentos de atendimento a pessoas deficientes e capacitação de recursos humanos.

Resistimos a modismos fáceis, como o encaminhamento quase indiscriminado de alunos com dificuldades escolares a classes de EE, ocorrido nas décadas de 1970 e 1980. Resistimos à fortíssima tendência, até fins da década de 1980, de buscar especialização por área de deficiência, seja na construção de conhecimentos por meio de pesquisas, seja na formação de recursos humanos em EE. Resistimos à extinção da HEE motivada por certa interpretação da proposta de educação inclusiva, interpretação esta que consideramos equivocada.

Os docentes do DEE, entusiastas e defensores da educação inclusiva (EI), têm-se mostrado cautelosos com relação a constantes mudanças nas práticas que vêm sendo propostas e desenvolvidas. As mudanças devem ser propostas a partir de avaliações rigorosas e criteriosas, e não como resultado de adesão a novos modismos. As mudanças não devem implicar necessariamente o abandono de toda a experiência acumulada.

A dualidade ensino comum vs. ensino especial, tão criticada no passado recente, está definitivamente sepultada, graças às discussões provocadas pela proposta da educação inclusiva. Entretanto, precisamos nos precaver contra a prática cômoda de interpretar a inclusão como uma mera colocação de todos os alunos deficientes em classes de ensino comum. Frequentar o mesmo espaço educativo é importante, mas não é objetivo último da inclusão. Educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas condições anatomofisiológicas, somatopsicológicas, psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais, é a meta a ser perseguida.

Para tanto, procedimentos e recursos especiais de ensino precisam ser criteriosa e extensamente empregados. Os recursos de EE são cada vez mais necessários para se promover a educação de qualidade a todas as crianças e jovens. A EE não se extingue com a EI. A EE não se opõe à EI. Precisamos compreender o significado do ensino especializado na educação inclusiva.

Haveremos de enfrentar nos próximos anos um enorme desafio colocado pela maneira como a EI é interpretada e por algumas das suas práticas emergentes. Esse desafio não é o da sobrevivência da EE, muito menos deve ser o da sobrevivência individual de cada um de nós. Esse desafio é o do dimensionamento do lugar e do papel do ensino especializado no contexto da EI; é o da realocação dos recursos e das experiências construídas e acumuladas na EE; é o da revisão e redefinição de velhas questões de pesquisa em EE face à nova realidade; é o da incorporação no nosso cotidiano acadêmico e profissional das novas questões que se levantam com a EI.

Caros formandos de uma das últimas turmas de Educação Especial, a sua formação está fortemente marcada pela tradição de persistência, inovação e resistência que caracteriza a nossa HEE. Em nome de todos os professores da HEE quero expressar a minha expectativa e convicção de que essas características acompanharão cada um de vocês no exercício do ofício de educador.

A persistência será necessária nas suas atividades ocupacionais, já que a Educação e principalmente a Educação das minorias não têm sido tratadas com a devida atenção por nossos governantes, resultando em mudanças constantes e muitas vezes adversas nas políticas educacionais.

A inovação será mais do que nunca necessária, dada a nova situação de aprendizagem na diversidade, que, se de um lado parece impecavelmente correta, de outro lado não encontra investimentos para a construção do suporte teórico-metodológico necessário.

A resistência será necessária, pois, diante do enorme desafio que a proposta de Educação Inclusiva coloca e diante da resposta muito tímida que se apresenta para o enfrentamento desse desafio, certamente surgirão novas propostas de adesão fácil e talvez apenas levemente defensáveis com argumentos retóricos.

A HEE está em extinção. Formaremos nos próximos anos as três turmas restantes, e não haverá mais novos professores de Educação Especial. A HEE chega ao seu fim, mas não a EE, não a história da nossa HEE, não a história da nossa Faculdade. Vocês darão continuidade a essa história.

Parabéns a todos os formandos!

Muito obrigado!

As conquistas e os novos desafios dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Unesp-Marília¹

Senhor presidente da egrégia congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, doutos congregados, senhores professores e funcionários, queridas formandas de Terapia Ocupacional, queridas formandas e queridos formandos de Fisioterapia, senhoras mães, senhores pais, demais familiares e amigos, é uma imensa alegria estar aqui participando desta solenidade de colação de grau. Sinto-me especialmente honrado com a oportunidade de participar desta cerimônia e de dirigir algumas palavras aos presentes, em particular aos formandos.

A formatura desta primeira turma de Fisioterapia e Terapia Ocupacional representa uma emoção muito especial para mim; representa a concretização do sonho acalentado por muitos professores durante um longo período de tempo; representa uma conquista da nossa Faculdade; representa a coroação da vitória conquistada por todos nós – a direção e a administração acadêmica da Faculdade, os professores e funcionários, os alunos e seus pais – na construção dos cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

O projeto inicial de criação desses cursos foi elaborado em 1983. Na oportunidade, foram propostos três cursos, incluindo o de Fonoaudiologia. O projeto percorreu uma longa trajetória. O curso de Fonoaudiologia foi criado em 1990, e os de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, somente em 2003, com o início da primeira turma em agosto do mesmo ano. Vinte anos decorreram desde a concepção inicial.

A aprovação da proposta de criação dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, em maio de 2003, e a realização do primeiro vestibular, em julho de 2003, foram apenas o início de uma história, com muitas inquietações em diferentes momentos, de conjugação de esforços de todas as partes envolvidas,

¹ Discurso proferido na cerimônia de Colação de Grau da primeira turma de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, cujos cursos tiveram início em agosto de 2003, na Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, em julho de 2007.

para a conquista das condições necessárias à construção de cursos de qualidade que honrassem a tradição e credibilidade acadêmica da nossa Faculdade.

É uma emoção muito grande também, porque acompanhei *pari passu* a trajetória universitária de vocês todos, meus caros formandos, compartilhando as inúmeras inquietações e também os momentos de alegria, seja na sala de aula e nos corredores, seja nos conselhos de curso e do Departamento de Educação Especial, desde a sua chegada ao campus em agosto de 2003 até esta cerimônia de colação de grau. Acompanhei, algumas vezes bastante próximo e com intensa participação, outras vezes mais distante, as manifestações de inquietações com o destino dos cursos, por parte dos professores mais diretamente envolvidos, dos alunos e dos pais.

Vocês são a primeira turma dos nossos cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia. A primeira turma carrega uma marca especial. É ela que abre os caminhos para a criação das primeiras condições necessárias ao bom funcionamento do curso. É ela que sofre mais intensamente a angústia e os desgastes do enfrentamento dos desafios que se apresentam. Talvez por isso, o vínculo entre a primeira turma de um curso e a instituição costuma ser muito forte e especial.

Foram muitas as inquietações: incertezas com a contratação de professores, com a instalação de laboratórios devidamente equipados, com os locais de estágios supervisionados, apenas para citar algumas. Os alunos tiveram participação ativa na construção dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Na busca solidária de alternativas de solução para várias dificuldades enfrentadas no decorrer dos quatro anos, em conjunto com a direção e o corpo docente, a conduta dos alunos deixou uma importante mensagem: a de que é possível expressar suas inquietações e reivindicar condições necessárias para o bom funcionamento do curso com educação, civilidade e respeito às autoridades e instituições. Fizeram-no com condutas maduras, responsáveis e éticas, às vezes com um pouco de humor, outras vezes com uma pitada de ironia.

Ao lado do compromisso da direção da Faculdade para com os novos cursos, deve ser destacado aqui o excepcional empenho feito pelos professores diretamente envolvidos na implantação dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Assumiram uma enorme sobrecarga de trabalho, com elevada carga horária de aulas e supervisão de estágios, bem como participação em inúmeras atividades e reuniões, muitas vezes desgastantes, para a gestão de problemas típicos de cursos em implantação com escassos recursos. O envolvimento dos professores substitutos é digno de destaque especial. Apesar do contrato precário voltado tão somente para ministrar aulas, assumiram, com profundo envolvimento, outros encargos a que não estavam obrigados.

Colegiados e órgãos da administração, embora nem sempre visíveis aos alunos, tiveram participação importante. O suporte prestado por vários servidores foi imprescindível para a gestão segura, correta e competente dos novos cursos em inúmeras atividades, como: realização de concursos para contratação de professores, aquisição de materiais e equipamentos para laboratórios e salas de aula, aquisição do material bibliográfico, todo o demorado e complexo procedimento da administração pública para construções e reformas, organização e montagem dos processos de reconhecimento dos novos cursos, apenas para citar algumas.

Deve ser lembrada aqui a importante participação dos servidores que, em função da posição que ocupam e do papel que desempenham, não têm visibilidade no espaço acadêmico, mas estiveram conosco todos os dias para assegurar que as atividades discentes e docentes pudessem transcorrer de modo satisfatório. Servidores que silenciosamente torceram para que se completasse a contento a implantação desses cursos.

O resultado desse esforço coordenado está hoje representado por esta cerimônia de colação de grau, com a participação e alegria de familiares e amigos. A alta qualificação profissional dos nossos formandos revela-se nos incontáveis comentários positivos encontrados nos serviços de atendimento pelos quais passaram na qualidade de estagiários. Demonstraram muita competência e condutas humanas e éticas. Já em 2004, ainda no início do curso, quando fizeram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), vocês demonstraram muita responsabilidade e seriedade. O resultado dos nossos alunos, tanto de Fisioterapia quanto de Terapia Ocupacional, esteve acima da média nacional até mesmo entre as universidades públicas. Portanto, meus caros formandos, posso assegurar, em nome de todos os seus professores, que estão se formando com uma invejável qualificação profissional graças tanto às condições institucionais indispensáveis asseguradas pela direção da Faculdade e à dedicação dos professores quanto ao empenho da sua parte, com o imprescindível apoio de suas famílias.

Caros formandos, vocês tiveram uma oportunidade privilegiada de cursar uma universidade pública, que tem como um dos compromissos o ensino de qualidade, aliado às pesquisas científicas para a construção do conhecimento e às atividades extensionistas para o imprescindível exercício da rigorosa e criteriosamente orientada prática profissionalizante. Esse privilégio deve retornar à sociedade, na forma de serviços de qualidade a todas as pessoas que necessitam de assistência especializada por diferentes razões, independentemente de suas condições psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais. O conteúdo de algumas disciplinas e muitas discussões em supervisão de estágios certamente contribuirão para a construção de uma abordagem profissional orientada por princípios fundamentais da inclusão, imprescindível também na área da saúde.

Há outras conquistas, não tão visíveis, mas bastante importantes, talvez até mais caras que a certificação profissional obtida. As dificuldades que enfrentaram durante os quatro anos não se limitam àquelas tipicamente associadas a cursos novos em implantação. Caros formandos, vocês vieram de outras cidades. A maioria chegou a uma cidade desconhecida, sem parentes ou amigos, saindo de casa talvez pela primeira vez. A possibilidade de coabitar a mesma casa com colegas de classe, ainda que possa parecer uma experiência tentadora, pode trazer novos desafios. É preciso exercitar a tolerância diante de hábitos diferentes de seus pares; é preciso dividir o espaço; é preciso aprender a calar-se em alguns momentos e a dizer o que é preciso ser dito em momentos certos; é preciso guardar para si próprio alguns pensamentos e sentimentos em respeito a seus pares. Há também a incômoda e dolorosa ausência do conforto da companhia da sua mãe, do seu pai, dos seus irmãos.

Souberam enfrentar esses desafios também. Construíram sólidas amizades, que ajudaram a minorar a dor da separação e do desconforto. Cada um irá agora retornar às suas cidades, às suas famílias, mas as famílias construídas durante os quatro anos de convívio permanecerão nas suas vidas. O amparo recebido em momentos difíceis certamente deixa um laço indissolúvel, independentemente dos caminhos que cada um irá percorrer.

Lembrem-se, caros formandos, de que essa trajetória não foi percorrida apenas por vocês, mas também pelas suas famílias; essas emoções não foram vividas apenas por vocês, mas também pelas suas famílias. As suas mães, os seus pais, os seus irmãos e demais familiares também viveram a dor da sua ausência, a angústia da incerteza em relação às suas condições de vida em Marília. Alegraram-se com as amizades construídas. Confortaram-se com a responsabilidade e a maturidade com que conduziram a vida acadêmica e pessoal em Marília.

Senhoras mães, senhores pais, seus filhos chegaram a Marília, ainda quase crianças de 18 anos ou um pouco mais, e retornam hoje para casa mais velhos, apenas quatro anos, mas com amadurecimento incomensurável, formados Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais, prontos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e quase adultos.

Parabéns a todos os formandos. Com muita expectativa acompanharemos a trajetória profissional de cada um de vocês.

Parabéns aos pais e demais familiares e amigos, que também estiveram presentes na formação dos nossos Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais e na construção dos nossos cursos.

Parabéns a todos nós – a direção da Faculdade, os professores e os funcionários.

Muito obrigado!

Itinerary of a migrant identity¹

Who am I? The question that is perhaps nonsense for many people had been present in my mind for a long time. I might answer it by saying my name, age, job post and something else about my biography. But the answer is neither simple nor easy.

It is quite difficult to write the story about my parents' immigration to Brazil in a few pages, and how that had affected the construction of my identity and indirectly that of my children. It was only in my family's third generation, that of my grandchildren, that the solution to my identity conflicts seemed to be on the way. So, let me show you a very short piece of this great identity jigsaw puzzle and the solution I think I have come up with.

My parents arrived in Brazil in 1935, with the intention of getting rich after a few years of hard work, and going back to Japan with a small fortune in their luggage. At that time, Japan was under a great recession and life was very difficult. They came to Brazil with the promise of striking jackpot. However, the living conditions in Brazil were not anything like what had been promised. They faced countless difficulties, including language, food, weird habits, tropical diseases, work similar to slave labor conditions etc.

With the beginning of the Second World War, going back to Japan was no longer possible for many reasons. So, my parents remained in Brazil, facing a series of new difficulties because they were now considered enemies since Brazil joined the World War II Allies in 1943.

On August 6th, 1945, the first atomic bomb was detonated over the city of Hiroshima, killing more than 140.000 people. On August 9th, 1945, another atomic bomb was dropped over the city of Nagasaki, killing more than 40.000 people. The Japanese emperor signed the surrender on September 2nd, 1945. The country had been completely destroyed, and the whole population's survival conditions were extremely precarious.

During the war, the Brazilian police kept watch over the members of the Japanese community. Meetings were prohibited and the Japanese couldn't speak their native language in public spaces. Many Japanese people were arrested for inquiry. After the end of the war, an additional and new problem arose: the Japanese community was, in many places, split in *kachigumi* (those that didn't believe in the surrender of Japan) and *makegumi*

¹ Comunicação apresentada no XIX ISA World Congress of Sociology, da International Sociological Association, em 2018, Toronto, Canadá.

(those that accepted the Japanese surrender). So, unacceptable conflicts happened also among the Japanese community members in Brazil. There were even episodes of murders, especially carried out by members of *kachigumi* against the leaders of *makegumi*.

My father accepted the surrender of Japan, but he didn't declare his position outwardly. Instead, he used to say to the community that all Japanese people living outside the country had an important mission: they should work hardy and diligently in order to contribute to the reconstruction of Japan. Their country was completely destroyed and people were living in a situation of extreme necessity. The main contribution, according to my father, was the construction of a new and positive image of the Japanese people.

Some years later, my parents decided to stay definitively in Brazil, giving up the idea of going back to Japan, and deciding to raise their children in the new country.

I belong to the first born generation in Brazil. I was born four months after the explosion of the atomic bombs and the Japanese surrender. I spent my childhood and teenage years in an atmosphere in which all my family members were constantly referred to as war losers. Even manual workers employed at the family's farm made fun of me. Although I was born in Brazil, on many occasions I suffered what is labeled today as *bullying*.

My parents invested quietly in the education of their children, convinced that this would be the best way to succeed and to be recognized as important people in Brazil. We began working on cotton, corn, coffee and rice plantations since we were seven years old, but we never missed a single day at school. We endeavored to do well at both things: both work and study.

I grew up in such an environment. I grew up with a lot of doubts, perhaps in an exacerbated way, asking questions that everyone must ask. I was not as brilliant at school as my older brothers. I was not a good field worker either. After I finished elementary school, I quit school because my parents didn't have any positive expectations for my future academic performance. Thus, I continued working in plantation and cattle raising.

When I was just 16 years old, I left farming behind and moved to São Paulo. It gave me a newfound opportunity to deal with even bigger challenges.

I began confronting aspects of myself, which led me to realize I was facing an identity crisis: Japanese? Brazilian? Brazilian Japanese? Japanese Brazilian? In the attempt to build my Brazilian identity, I made an extreme decision: I quit speaking Japanese entirely and withdrew myself from the Japanese community.

My experiences in college were proof that I had yet a long way to go on the road of self-discovery. I became a target of curiosity among my

classmates, most of them born and raised in São Paulo or other big or medium cities. They were very curious about the farming life. I was viewed as someone from outer space. I was a former field worker who was now studying Psychology at the University of São Paulo.

College life brought back some of my old concerns. In the attempt to understand my inner conflict I created a very distorted image in my mind: a pressure cooker that boiled a mixture of water and oil. I spent a lot of energy, and created the illusion of a blend, but as soon as it cooled down the two ingredients were separated.

In one article published in 2010, in response to Piccolo, Moscardini, and Costa (2010), I tried to draw a parallel between the trajectory of my personal life and my professional life in Special Education during the last 46 years. The onset of the job in the field of disabilities was fortuitous, but I gradually became fascinated by the area, not exactly by some specific disability, which commonly happens with the professionals and researchers that carry out their researches in that area, but by everyone belonging to any minority group.

My greatest interest is on the differences among people, especially these who get society's special attention. I have seen, in many members of minority groups, an admirable capacity to deal with difficulties. I became fascinated by their resilience and determination to overcome the biggest of challenges as well as by the way they were able to handle the insurmountable consequences of social discrimination. I related to these people, after all, I was the minority group and it is precisely for this reason that I regularly say to my students that hardworking overcomes talent.

In 1978, I was hired by São Paulo State University – Unesp, where I still teach to this day. I was hired to teach undergraduates in Special Education. The courses were specific for each category of disability: intellectual disability, visual impairment, hearing impairment and physical disability. Among the disciplines, there was only one that pertained to all areas of disabilities. It was the Foundation of Special Education. Several subjects could be applied to all areas of disability, for example, family adjustment, social problems, occupational activities etc.

During the first meeting of the Special Education Department's professors, I proposed a new discipline that I labeled Social Deviancy. The content was shared with students from all areas of disability. The purpose of the discipline was to discuss issues related to the disabilities in the context of social deviations in general, looking for the common denominator of troubles and difficulties faced by people belonging to different stigmatized categories like mentally ill people, convicts, prostitutes, drug addicts, and alcoholics. In the beginning the students didn't understand why such

topics were so important in Special Education field, but by the end of each semester several students would comment on how taking this discipline was such huge pivot points in their approach in this subject matter.

After 46 years teaching classes about the different aspects of people's disabilities and differences, I figured out a relatively comfortable position regarding my own differences in relation to non-Japanese Brazilians life style that tormented me for long during my teenage age and early adulthood. But, it was in 2013, when I finally went to Japan, that I had the opportunity to put together the many pieces of my identity jigsaw puzzle. That trip, since its inception in my mind, had a name: the journey in search of my roots. It was an accomplishment of an old dream. Since my childhood, I had strong desire to know Japan *in loco*. As I was growing up and facing identity crisis, this desire became a mandatory need. Finally, I was having an opportunity to deal with my biggest challenge.

Some of the places I visited in Japan had special meaning and were strongly iconic because of the information I had had by means of reading and stories I had listened to since my childhood. I felt as though I had already been in these places. I was finally reconnecting to my past, to my vicariously lived past, to my unquiet and unknown past. It is worthwhile to mention some of these experiences.

The most significant place for me was, without a doubt, the city of Kyoto, capital of ancient Japan until 1868. Many of the childlike stories that I had read in childhood made reference to Kyoto as an almost magic place where the most important things of Japan had happened.

In spite of destructions suffered during several civil wars and Second World War, Kyoto still preserves many old constructions, with urban landscape that reminds Japan of centuries ago. Perhaps because of this rich heritage, the USA Army decided to give up their purpose of throwing atomic bomb on Kyoto. Kyoto had been chosen as one of the target of the atomic bombing, because it was an important intellectual center and there were enough large population to convince the Japanese emperor to surrender. The target was shifted to the city of Nagasaki (BURR, 2005, 2015).

I had already visited Kyoto, in 2013, but in my second trip to Japan, in 2017, I could stay for a longer time and I visited every single immortalized sites of the city that preserved its long and rich history. My family never had any connection to Kyoto, but I was feeling as though the city was part of my life story because of its impactful history.

In 2017, I also visited some small and old cities, known as post towns, recuperated or preserved. They are the old small cities that were distributed between Kyoto and Tokyo, in the times in which the trip was taken by foot, lasting several days. The children stories that I read in my childhood

brought many reports of epic facts that happened in the path from one city to another or in the small inns alongside this itinerary. In the post towns I visited, the time machine seems to work effectively, making the visitors feel totally immersed in the time of ancient feudal Japan.

Besides special meanings those old sites had, I also felt strong emotions visiting the Museum of the Atomic Bomb and Memorial Park of Peace, in Hiroshima and Nagasaki. Such emotions were stronger and deeper than the curiosity of tourists interested in the history of WW2 or in the effects of atomic bomb. Observing the images of the two completely destroyed cities and looking at Hiroshima and Nagasaki, I was impressed with the capacity of that people to reconstruct not just the cities themselves, but their lives and stories in the same places, because they had created roots over centuries.

Thus, I noticed that some places, with respective people and cultural habits, had a special iconic meaning for me. For some reason, probably related to some trait deeply rooted in myself, the stories I read in books or I heard from my parents had affected me profoundly. In this way, visiting those sites and knowing the people and their habits worked as if I were reliving those stories, but, this time, so concrete and intense. But, with the mind of who had already lived decades of experience, focusing attention on the situation of minority groups, I think I had an especial experience deeper than just a catharsis. I finally figure out that I was not visiting Japan, I was actually going back home.

Such exciting and provocative experiences allowed me to come back to Brazil with new perspective on my own story and life. I think that such experience revealed me my deep Japanese roots. I convinced myself that I am who I am not by chance, but, by means of education I had received from my parents, I was raised and got a heritage constructed and stored along centuries by the traditional and ancient people.

Now, I am pretty sure that I have three identities that individually coexist without merging into each other: my civil or legal identity as the Brazilian citizen, my social identity as the Japanese Brazilian and my personal identity as the Brazilian Japanese. In view of Brazilian laws, I am a Brazilian citizen, having assured all rights and having assigned duties related to this citizenship. In my social life, I behave as a Brazilian with the influence of Japanese values and ethics. In my solitary life, I delight me thinking and feeling like ancient Japanese, without the concern for the Brazilian ethos.

Now I understand that I made a happy choice studying Psychology and dedicating almost all my professional life to understand and to help people who are put into the social category in which disadvantages and

social discredits are ascribed such as people with disability. The content of disciplines like Social Psychology, Psychology of Personality, Human Development, Differential Psychology, Psychology of Exceptional People, and Psychoanalysis gave me foundation to understand the mechanisms of dealing with conflicts. Studying minority group behaviors allowed me to understand the ways to face challenges and to struggle in order to figure out an acceptable solution.

Forty six years of the personal and professional activities targeted at minority groups added to these whole experiences lived in Japan gave me final and decisive insight to fit the last piece of the jigsaw puzzle to solve it definitively.

References

BURR, W. The atomic bomb and the end of World War II. A Collection of Primary Sources. *NSAEBB*, Book n. 162, Documents 38 and 39, 2005.

BURR, W. The atomic bomb and the end of World War II. A Collection of Primary Sources. *NSAEBB*, Book n. 525, Document 11, 2015.

OMOTE, S. Walking together with Dibs: a path of concept construction in special education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 331-342, 2010.

PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. The historiography of the productions of Sadao Omote in Journals. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 107-126, 2010.

Encontros com Sadao e a potente poética das singelas relações¹

Camila Mugnai Vieira

Leonardo Santos Amâncio Cabral

“Coragem: Você ainda não tentou tudo”

(*O Encontro com Godot* – Segundo Ato – Samuel Beckett, 1953)

“Educação Especial: o encontro com Godot”. Foi esse o título sugerido pelo professor Sadao Omote para o Volume 9, sem nos dar muitos detalhes sobre o porquê dessa relação entre uma área de conhecimento, a sua vida e a peça de teatro do dramaturgo e escritor irlandês Samuel Barclay Beckett, “Esperando Godot”.

A primeira pista que encontramos sobre essa aproximação reside no fato de que, ao longo da Segunda Guerra Mundial, tanto Beckett quanto os familiares do professor viveram na expectativa aberta, diária e angustiante dos desdobramentos que, direta ou indiretamente, estiveram ligados às suas decisões e aos seus atos. Porém, não só na expectativa viveram essas pessoas. Elas atuaram na inquietante imobilidade e conclamaram-se à ação.

De um lado, Beckett trazia à sua peça uma coreografia que poderia desvincular seus personagens da inerte postura de esperar por Godot, um messias que provavelmente não iria chegar nunca.

Do outro lado, no Japão em guerra, os pais do professor Sadao também refutaram essa espera e saíram em busca de outro país, outro continente e outra cultura. Fantasiosos paraísos sem guerras e com terras abundantes atraíam essa e outras famílias nipônicas a enfrentarem seus medos em territórios desconhecidos. Seria esse o Godot a ser encontrado? Disso não sabemos, mas uma coisa é possível identificar: não sucumbiram ao

¹ Texto inédito.

romantismo de um futuro ideal em meio ao caos. Não fazer nada seria parecer aos perigos de morte e ao caos. Não fazer nada não seria mais seguro.

Pouco depois do pós-guerra, nascia no Brasil o Prof. Sadao Omote, cuja biografia será apresentada no Volume 10 desta coleção. No entanto, é possível adiantar algumas alusões sobre as possíveis aproximações entre o professor, a peça “Esperando Godot”, a Educação Especial, as histórias de vida que com ele cruzaram e o título deste volume, “O encontro com Godot”.

A referida peça, que inspirou este volume, compõe “O Teatro do Absurdo”, constituído por um agrupamento de obras que tinham como ponto central o tratamento inusitado de aspectos inesperados da vida humana, focados em questões existencialistas, que expressassem

o sentido do sem sentido da condição humana, e a inadequação da abordagem racional, através do abandono dos instrumentos racionais e do pensamento discursivo e o realiza através de “uma poesia que emerge das imagens concretas e objetificadas do próprio palco” (ESSLIN, 1980, p. 32).

Assim como no “Teatro do Absurdo”, podemos dizer que as posturas e os caminhos não convencionais do professor Sadao, não apenas na esfera da academia, mas em suas relações interpessoais, despertaram o interesse de outras existências, o que possibilitou o entrelaçamento de histórias, tal qual singelamente buscaremos apresentar neste capítulo.

As sutilezas de suas manifestações subjetivas e de pensamentos permitem àqueles com a escuta atenta compreenderem sua inquietação em relação a posturas mais exclamativas, que demarcam e subsidiam o comodismo (Esperando Godot) e menos interrogativas, que impulsionam ao deslocamento (O Encontro com Godot).

Para encontrar-se com Godot, porém, vivenciou e assistiu a atravessamentos afetivos; a paraclaustros socialmente isolantes; a cristalização de costumes, pensamentos e comportamentos; a atos de compaixão e assistencialismos na busca de autoafirmação; e, por vezes, a cobranças de uma lucidez extrafísica.

Assim como na peça, o professor Sadao presenciou ao longo de sua trajetória naturezas muitas vezes mecânicas e danificadas do tempo, ecoando a regularidade exasperadora das encenações, atravessadas num ritmo movimentado na superfície, mas pobre de mudanças. Não à toa, quando se fala em discursos radicais sobre a inclusão de pessoas com deficiências e outros grupos minoritários, o professor afirma: “mudam-se as coreografias, mas a peça continua a mesma”.

Lembrando a obra de Beckett, essa afirmação remete ao engodo da salvação da alma (inclusão radical) que alimenta a esperança eterna do encontro (com Godot), sempre adiado, com o provável agente salvador (professores?).

E, nessa caminhada, uma singela protagonista: uma mesma árvore em toda a peça que, ao longo dos atos, serve não apenas de cenário a diálogos com várias leituras alegóricas, mas remete a paradas, descansos e recomeços dos personagens e de si mesma.

Num palco quase vazio, iluminada por uma lua ocasional, combinava sua discreta atuação em diferentes proporções, com os contrastes entre sua evidência e modéstia, acompanhada pelo cortejo descomunal de personagens que, sob sua copa, se abrigavam (mesmo seca), se desesperavam (vazio é o que não falta) e, também, presenciavam floresceres (inclusive em si mesmos). Dessa mesma árvore, percebiam que o tempo voltava a fluir, o sol a se pôr, a lua a despontar e que a caminhada poderia continuar.

a peça mantém-se no nível da abstração. [...] esta peça representa a falta de forma ela mesma. [...] também os personagens são “abstrações” [...] Sim, eles são abstratos no mais cruel e literal sentido da palavra: são ab-stracti, o que quer dizer “extraídos”, “postos à parte”. [...] também o mundo da peça é uma “abstração”: um palco vazio, vazio a não ser por um adereço indispensável ao significado da fábula, uma árvore no centro, que define o mundo como um instrumento permanente para o suicídio e a vida como o não cometer suicídio (BECKETT, 2015, p. 121).

Para nós, a figura da árvore da peça remete-nos aos alertas que o professor Sadao nos apresenta: de um lado, talvez positivamente, florescendo ou não, a árvore representa aspectos de resiliência extensa, intensa e duradoura nos processos de autoenfrentamento para a desconstrução da crede-pensenedade, por meio da autoexperimentação, assegurando o caráter de intersubjetividade; do outro lado, ao considerarmos os personagens, podemos fazer alusão a posturas de submissão, servidão e dependência total acrítica a dogmas, quase como um masoquismo ritualístico santificador e, conseqüentemente, à geração de um estado de autodegradação consciencial decorrente de fés acríticas, de autovaloração, autoestima e sublimação, em contextos nos quais desvios e estigmas sociais tendem a ser, inclusive, retroalimentados.

Assim, uma mesma árvore corre o risco de ser a referência para a volta ao mesmo lugar. Então, se não estivermos atentos, continuaremos a andar em círculos de existência. Seria essa uma alusão à neurose repetitiva nos discursos de inclusão? Seria essa uma das possíveis relações entre o título do presente volume, a Educação Especial, sua vida e a vida de outros sujeitos?

Está aí, talvez, o ensinamento do professor Sadao: subjetivamente muito discreto, ao invés de impor-nos qualquer tipo de doutrina ou clareza, ele diz preferir provocar seus interlocutores “*colocando-lhes minhocas na terra. Daí, se tal espaço for propício para uma simbiose, é provável que se torne*

terra fértil”. Digamos que o professor incentiva a poética sobre o que está posto, inclusive no saber e fazer docente.

Diante disso, “iniciar a finalização” do Volume 9 implica darmos sentido ao conjunto da proposta em si, composta de outros onze textos que precedem e, ao mesmo tempo, se entrelaçam à sua biografia.

Nossa subjetividade é constituída nas relações sociais. Construimos nosso jeito de pensar, fazer, sentir e ser no mundo, à medida que interagimos com outros seres humanos. Nossa identidade se forma nessa interface entre como os outros nos percebem, reagem à nossa presença e como vamos nos sentindo em relação a isso.

Destarte, pensamos que uma forma interessante de conhecer mais sobre uma pessoa e também de homenageá-la é ouvir um pouco aqueles que a rodeiam e captar suas percepções das vivências com ela ao longo do tempo e em diferentes contextos. A partir dessa ideia, por ocasião da aposentadoria do professor da Unesp de Marília, bem como da celebração dos seus 75 anos de vida, no final de 2020, editamos um [vídeo com depoimentos de pessoas importantes na vida profissional do professor e convidamos os leitores a acessarem-no no link \(\[link externo\]\(#\)\)](#). O resultado foi demasiado emocionante, o que nos motivou a solicitar a alguns dos participantes que redigissem algo sobre sua fala na ocasião.

Partindo dessa ideia, organizamos este capítulo, que apresenta breves textos de colegas e amigos de Sadao Omote. A eles, foi feito o convite para relatarmos em poucas páginas “seu encontro com o professor”. A tarefa foi recebida por todos como um grande desafio, e como resultado recebemos parágrafos muito interessantes, nos quais são reveladas as múltiplas facetas dessa pessoa que todos concordam ser uma referência marcante à Educação Especial.

As palavras de nossos colegas expressas nessa homenagem, ao lado dos depoimentos aqui expressos pelos colegas Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Rosana Glat, Anna Augusta Oliveira, Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Ana Cláudia Bortolozzi, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza e Gustavo Martins Piccolo, contribuem para a legitimação dessa compreensão a respeito de nosso querido Sadao Omote.

Enquanto autores do capítulo, pedimos autorização aos depoentes para selecionar alguns trechos dos relatos. Cientes da subjetividade dessa seleção, os textos na íntegra estão no apêndice deste volume, de modo a propiciar aos leitores outras interpretações e complementações. Ademais, queremos valorizar os relatos daqueles que se debruçaram na proposta e nos enviaram tão rico material.

Os primeiros encontros e o efeito “Bola de Neve”

Os encontros entre os convidados e o professor Sadao deram-se desde a década de 1970 até os tempos atuais. Serão apresentados na ordem cronológica em que aconteceram. Todos rememoram os primeiros contatos, em sala de aula, eventos científicos, reuniões, bancas ou, ainda, por meio da leitura de seus textos tão significativos para a área. Alguns foram alunos de graduação, de pós-graduação, orientandos, bolsistas, colegas de profissão de diversas áreas, como Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Educação Física. Ao longo do tempo, alguns papéis e relações se modificaram, alunos progrediram na carreira acadêmica e se tornaram colegas de departamento, leitores distantes vieram a compartilhar mesas em congressos e até viagens.

Destaca-se, ainda, que os colegas Olga Rolim, Rosana Glat, Anna Augusta Oliveira, Vera Capellini, Ana Cláudia Bortolozzi, Maewa Martina e Gustavo Piccolo conheceram o Prof. Sadao por intermédio direto ou indireto de outros profissionais renomados da área, por eles citados: Elaine Terrassi; Enicéia Gonçalves Mendes; Lúcia Williams; Maria Salete Fábio Aranha; Maria Amélia Almeida; Leila Nunes; além da figura de um esposo, Sr. Humberto. Nesse sentido, tanto por ocasião da apresentação do professor a outras pessoas quanto pela posterior continuidade dessas relações, percebemos como foram criadas redes de contatos entre indivíduos e grupos que se aglutinam ao longo das décadas. Ademais, alunos, novos pesquisadores e profissionais vão sendo incluídos nesses emaranhados produtivos e carregados de afetos.

Vi o professor Sadao a primeira vez em idos de 1978 na Unimar, em uma reunião de professores, quando iniciava minha carreira de professora universitária, no curso de Psicologia (Olga Rolim).

Conheci o Prof. Sadao Omote em 1986/1987 em um congresso da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, se não me falha a memória (Rosana Glat).

Pela lembrança dos encontros iniciais, lá no já distante (!) ano de 1985 que num misto de entusiasmo, alegria, expectativa e desconhecimento cheguei à universidade pública, num curso de Pedagogia (Anna Augusta).

Um dia a professora foi parar lá em Pirinópolis, cidade pertinho de Brasília, na oportunidade, acompanhada de uma pessoa que tinha a garra, força e persistência de uma aranha, ela era a Salete Aranha, que, por razão que só o universo pode entender, era amiga do Professor Sadao (Vera Capellini).

Já fazendo mestrado na UFSCar, eu participava assiduamente dos encontros da SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia, naquela ocasião, acon-

tecendo na USP em Ribeirão Preto-SP. Em uma dessas ocasiões, conheci pessoalmente o professor Sadao (Ana Cláudia Bortolozzi).

Conheci o professor Sadao no meu segundo ano da graduação em Pedagogia, na Unesp de Marília. [...] fui indicada para um processo seletivo para ser bolsista de iniciação científica do professor. [...] Em pleno ano de 2007, aos 18 anos, estava tentando uma vaga para o que seria minha primeira experiência profissional. [...] A entrevista durou cerca de uma hora, e dois dias depois recebi o e-mail com a confirmação de que havia sido escolhida (Maewa Martina).

Meu primeiro contato com o Professor Sadao Omote ocorreu em 2009. Havia acabado de adentrar o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para cursar Doutorado na área de Educação Especial (Gustavo Piccolo).

Referência teórico-científica

Sua produção bibliográfica é destacada por todos como referência essencial para a área, tanto para aprimoramento de cada um como pesquisador e profissional quanto na continuidade da formação de seus respectivos alunos e futuros professores e profissionais. Vários temas sobre os quais se dedicou são lembrados, como família, concepção social da deficiência, ética e metodologia da pesquisa, estigma, inclusão, formação de professores e atitudes sociais. Destacam sua seriedade e o rigor científico com que sempre conduziu seus estudos, publicações e atuação.

Percebemos o quão marcante sua obra é especialmente por perdurar no tempo, ao longo de várias gerações. Os meios pelos quais sua produção foi acessada e/ou utilizada em sala de aula refletem isso. São citados livros, fotocópias, originais buscados nos arquivos das bibliotecas, passados em aula em transparências, retroprojetores, depois em slides, materiais enviados pelo correio e depois por e-mails.

Como destacou a Profa. Vera Capellini em seu depoimento: “ele sempre nos ensinou, o clássico não é arcaico, devemos valorizar os que nos antecederam e que muitas vezes definiram conceitos que hoje às vezes são repetidos sem os devidos créditos”.

Ao longo dos anos usava como complemento as pesquisas mais atuais sobre família, e um dado interessante era que os dados da sua tese continuavam sendo confirmados por outros pesquisadores. Era um texto clássico, mas sempre atual (Olga Rolim).

Meu objeto de estudo eram histórias de vida de mulheres com deficiência intelectual [...]. Mas estava tendo uma enorme dificuldade para encontrar

referencial teórico que fosse mais especificamente voltado para a questão da deficiência – era antes da era da internet! Assim, quando assisti a uma palestra do Prof. Sadao sobre o modelo social da deficiência, compreendi que havia encontrado um fio condutor para a minha pesquisa (Rosana Glat).

Outro destaque a ser dado à produção de Sadao Omote é sobre sua perspectiva na discussão sobre a política e proposição de inclusão escolar, distanciando-se de uma visão ingênua ou simplista de que para incluir basta estar junto no mesmo lugar [...]. Além desses aspectos, há de se evidenciar sua contribuição no campo do método em Educação Especial, na busca do rigor e da exigência nos delineamentos da pesquisa acadêmica, o que lhe confere o reconhecimento de seus pares na produção científica da área e na formação de novos pesquisadores (Anna Augusta).

Nesta época havia acabado de ler o texto “Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido” [...] Tal leitura despertou-me uma nova forma de compreender a experiência da deficiência. Chamava a atenção a dialética a qual circundava os confrontos entre tese e antítese da obra. [...] Após o encantamento projetei realizar uma espécie de compêndio das ideias do Professor Sadao Omote em um artigo. [...] Referido tema jamais me abandonou e me persegue até os dias atuais. E tudo se iniciara com leituras do Professor Sadao Omote (Gustavo Piccolo).

Cursei uma disciplina sobre metodologia [...] marcou minha vida acadêmica, porque aprendi muito, muito mesmo, e mergulhei nas questões metodológicas de tal forma que tudo que aprendi embasou meu doutorado, as aulas que depois ministrei na pós e os ensinamentos que pude passar adiante nas minhas orientações de alunos(as) (Ana Cláudia Bortolozzi).

Mito X Pessoa

Dada sua expressiva contribuição à área da Educação Especial, mediante a dedicação de toda uma vida à compreensão da diferença, desvio e estigmas sociais, bem como produzindo conhecimento para mudar a realidade mediante atitudes sociais positivas, houve quem visse (até os dias atuais) o professor Sadao como um mito. Talvez, como na peça de Beckett, houve quem buscasse um deus oculto em Godot; outros, uma eterna e absurda condição humana; outros ainda procuravam alusões mais diretas a um contexto histórico determinado.

Devido a ser essa figura de tanto destaque na área, Professor Sadao é inicialmente visto por muitos como uma “entidade”, de certo modo inacessível. Nos congressos, alguns se aproximam timidamente para fotos e autógrafos, como fazem com “celebridades”. Colocado nesse lugar de admiração e respeito, alguns se mantêm distantes a princípio, referindo certa “pequenez” diante de sua grandiosidade e/ou receio sobre o que e como

falar com ele. Até que as aproximações vão se dando e aquele super-herói fica ainda mais grandioso, quando é visto como um ser humano, humilde, disponível e extremamente generoso. Professor Sadao nunca ficou confortável com holofotes e, por mais protagonista que ele seja à nossa leitura, ele nunca fez questão de se colocar no centro do palco.

Nesse momento, Sadao Omote era um mito! Inatingível! Admirado! Sentia até medo em me aproximar dele e não saber o que ou como lhe falar. Assim ficou por algum tempo. [...] Difícil expressar os sentimentos da época: alegria, entusiasmo, ingenuidade, medo, insegurança e, de novo, sentia a sensação de receio ao falar com Sadao Omote – como me dirigir a alguém como ele? Referência nos estudos de Educação Especial e na concepção da deficiência. Muita admiração e sensação de que ainda era muito *pequena* para ter o privilégio do convívio com essa figura tão respeitada por mim e pela nossa área de estudo. Aos poucos, mas de forma definitiva, fui conhecendo que, além do *mito* que eu havia criado na minha imagem sobre Sadao Omote, existia a *pessoa*! E que pessoa! Como poucas que conheci! Humilde, disponível, benevolente, afetuoso (do seu jeito, mas afetuoso) e, o que mais se destacou para mim: JUSTO (Anna Augusta).

Confesso que tratei o professor com certo distanciamento por cerca de dois anos, mas no dia em que ele chegou tendo almoçado mortadela eu só pensei: “é gente como a gente” (rs...). Parece que foi a primeira vez que meu cérebro me permitiu ver o professor como pessoa, não mais como a “entidade” Prof. Dr. Sadao Omote. [...] São tantos anos que conheci a complexa multiplicidade do Sadao: aquele que ri, que chora; que vivenciou com tremendo êxtase a chegada dos netos, que mudou a logística da vida para garantir que pudesse acompanhá-los na escola e nos passeios; conheci o suco de uva integral favorito; conheci aquele que escuta Swingle Singers; aquele que, se depender de mim, como eu sempre digo, vai viver no mínimo até os 120 anos (Maewa Martina).

Sadao Professor/Orientador e a ética de lidar com diferenças

O meio acadêmico é marcado por vaidades, brigas de ego, certa arrogância e alguns com “síndrome do pequeno poder”. Mesmo com todo destaque que lhe foi dado, o professor Sadao sempre fugiu dos holofotes. Simples, das vestimentas aos hábitos, humildemente acolhe desde os iniciantes pesquisadores e leitores, os quais estimula a progredir, até os também renomados colegas da área, em relações horizontais e de aprendizagem recíproca.

Além do rigor teórico e ético que cobria suas obras de início ao fim, o professor Sadao se mostrava um homem absolutamente generoso. Uma generosidade presente em qualquer tempo, momento e espaço, a qual passou a

me nortear como pesquisador. Era possível ser crítico sem se valer de posturas pedantes, autoritárias ou utilizar da posição acadêmica conquistada como pressuposto do desmerecimento daqueles que estão a principiar seus processos de pesquisa teórica. A crítica poderia ser radical, mas feita com doçura, delicadeza (Gustavo Piccolo).

Como professor e orientador, são destacados os desafios lançados com intuito do crescimento do outro, críticas construtivas e instigadoras, em um equilíbrio entre dar autonomia e liberdade e, ao mesmo tempo, orientar e estender a mão para auxiliar, para caminharem juntos. Ademais, é destacada sua habilidade em conviver com as diferenças de pensamentos, concepções, instigando seus orientandos a reflexões e ao desenvolvimento, não necessariamente exigindo concordância com as suas ideias.

Aprendi com nossas divergências, com os questionamentos que apresentava frente a alguns de meus argumentos, fossem sobre os princípios e conceitos de inclusão escolar, pelos pressupostos teóricos que começaram a tomar forma nas minhas produções acadêmicas, pelas posições políticas ou pelos desafios pedagógicos, principalmente no caso de pessoas com deficiência com comprometimentos mais graves em suas condições primárias, colocando-me problematizações sobre processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que me obrigaram a pensar em caminhos educacionais que possibilitam o aprender de todos, mesmo que com diferenças no conteúdo e forma (Anna Augusta).

As marcas que deixou em tantos de seus orientandos e colegas são representadas nesses relatos, expressas pelos ensinamentos de ordem profissional, por seus modelos de conduta, pontualidade, rigor metodológico, ética e, especialmente, no âmbito pessoal, sendo lembrado por sua paciência, compreensão e humanidade.

Dele eu aprendi... tudo! Tudo o que ele me ofereceu nessa relação, eu aprendi; daquelas aprendizagens não ditas, desde a pontualidade – até porque ele NUNCA chega no horário, ele sempre chega antes do horário, porque isso de fato é ser pontual – até o dito: “Se um dia cair, levante-se com algo nas mãos, por menor ou mais insignificante que pareça ser”, que é basicamente aprender a aprender sempre! [...]

Por causa dessa formação sólida, cada conversa nossa me parecia um novo desafio que ele ia lançando, e eu abraçando cada um deles. Foi assim para aceitar que minha caligrafia não é feia, mas é estilosa, como uma “fonte” própria (rs...), foi assim para exercitar cada vez mais a leitura e a conversação em inglês, foi assim para entender metodologia, foi assim para descomplicar a estatística, foi assim para tentar compreender o ser humano – porque eu continuo tentando (Maewa Martina).

Parcerias interinstitucionais e científicas

As histórias relacionadas ao professor se mesclam com as de instituições, entidades e eventos importantes dos quais ele fez parte, inclusive liderando organizações, como o Cees, o Departamento de Educação Especial, a ABPEE, as 14 edições da Jornada de Educação Especial, os encontros da SBP. Também foram evidenciadas parcerias científicas.

Em meados da década de 1990 a Unesp iniciou um processo de caracterização com vistas à uniformização de suas Unidades Auxiliares. Eram muitas, com funções bastante diferentes. O professor Sadao era supervisor da Unidade de Marília, o Centro de Estudos da Educação e da Saúde – Cees, e eu, do Centro de Psicologia Aplicada. Por iniciativa do professor Sadao, unidades com identidade próxima em termos de atendimento a pessoas com deficiência, como o CPA, de Bauru, o Cees, de Marília, o CPA, de Assis, e o Centrinho, de Araçatuba, poderiam ter parcerias em projetos, atendimentos etc. Fazíamos encontros mensais, cada vez em uma unidade. A troca de experiência foi muito interessante, e os encontros afirmaram os laços de amizade e o respeito pelo grande interesse dele pelas pessoas com deficiência (Olga Rolim).

No meu percurso acadêmico, tenho em minha memória o quanto aprendi com ele como meu Vice-presidente da carinhosa Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, lógico que ele aceitou compor a chapa comigo de presidente, poderia ser ele, mas tão gentil me concedeu a honra, só de tê-lo conosco, me deixava segura que íamos fazer um bom trabalho. Ele sempre me incentivou! (Vera Capellini).

Defendi minha tese em 1988, e Prof. Sadao, como não poderia deixar de ser, foi um dos membros da banca. [...] Em 2013 tivemos oportunidade de envolver nossos grupos de pesquisa em um projeto conjunto de revisão e análise da produção científica da área de Educação Especial, apresentado originalmente, na XII Jornada de Educação Especial da Unesp de Marília [...]. Mais recentemente, em 2019, tive a honra e o prazer de contar com a sua presença na minha banca de progressão para Professora Titular da Faculdade de Educação da UERJ. Nesse sentido posso dizer que Prof. Sadao acompanhou e legitimou meu percurso profissional, desde o início até a consolidação definitiva da minha carreira como professora pesquisadora (Rosana Glat).

Mescla entre vidas profissional e pessoal

Os depoimentos vão elucidando como as relações profissionais se transformaram também em amizades, com congressos, bancas e reuniões fundindo-se a altos papos, memoráveis viagens e até muitas risadas.

O homem “gente como a gente” por trás do “mito” revela a todos sua sabedoria. A passagem do tempo, a aposentadoria, a pandemia e/ou a distância não mudam isso. Sem partido político ou bandeira ideológica,

mostra-se justo em suas condutas. Tem sempre histórias interessantes a contar, complementadas com alguns provérbios japoneses, exemplos e/ou citações dos tantos outros autores e pesquisadores que vieram antes dele, que estudou profundamente e também reverencia.

Psicólogo, professor, pesquisador, escritor. Filho, irmão, pai, avô. Amigo. Em sua complexa simplicidade, fica evidente o quanto Sadao compartilha afetos com as pessoas e tem trocas mútuas de impactos e transformações nos encontros significativos que a vida proporciona.

Os caminhos, agora fortemente paralelos, continuaram fomentando parcerias em bancas, congressos, em palestras e outras oportunidades que mesclavam trabalho e conversas informais sobre filhos, viagens, comidas, planos de futuro [...]. A amizade oportuniza conversas em que se misturam trabalho, lazer, preocupações, problemas... Os assuntos diferentes vão e voltam... Como qualquer conversa de amigo que parece que não acaba nunca... que sempre se tem o que falar. [...] A pandemia arrefeceu planos comuns, aumentou as distâncias, diminuiu contatos. Mas não diminuiu os laços de amizade, o carinho... (Olga Rolim).

Apesar dessa incrível colaboração na minha formação, foi o lado humano do Sadao que mais me encantou. As palavras dele quando há uma defesa de tese ou livre-docência, sempre a considerar a importância das pessoas que nos rodeiam nessa jornada, um bom ouvinte das nossas lamentações e dúvidas, atos gentis como um convite para um café ou um doce na cidade de Londrina, elogios e críticas construtivas que enriquecem qualquer relacionamento. Sadao passou a fazer parte da minha vida como um amigo, alguém com quem contar, alguém para conversar e confiar. E a vida ainda foi gentil conosco, colocando pessoas comuns por perto, congressos inesquecíveis pela graça e beleza de passeios e descobertas incríveis. [...] É bom vê-lo seguir a vida com a sua família: um avô atento e presente, um pai afetuoso, um professor que não para de produzir e colaborar com a ciência, um amigo querido que não me deixa ser esquecida nunca... (Ana Cláudia Bortolozzi).

Sobre essas histórias engraçadas, eu carrego carinhosamente na lembrança várias delas, por exemplo, a minha estreia no Congresso Brasileiro de Educação Especial, CBEE, da UFSCar. Fui pela primeira vez ao evento, bem perdida por sinal (falando pelos cotovelos a todos quem era meu orientador), e uma pessoa me parou no quiosque na hora do almoço – era uma recém-contratada professora de uma Universidade Federal, que quis almoçar comigo. Terminamos de almoçar, atendi ao telefone, e, enquanto eu falava, ela pagou minha conta. Quando fui efetuar o pagamento, já estava pago, eu a questionei e ouvi a seguinte frase: “Ouvi que você era orientanda do professor Sadao, é verdade? Paguei seu almoço e, se possível, quero que você nos apresente”. Jamais vou me esquecer dessa cena. Foi muito engraçado! Não pude fazer promessas, mas no dia do lançamento de livros lá estava ela com seus livros, aguardando o professor chegar. Consegui apresentá-los, ela

tirou fotos, pegou seus autógrafos e ficou muito feliz por ter conseguido se aproximar de quem há tantos anos era a sua leitura principal. Depois que ela foi embora, pude contar ao professor tudo que havia ocorrido. Ele riu e ainda ficou feliz que eu havia ganhado um almoço (rs...). Quantas histórias! Poderia escrever um livro só sobre essas situações, mas também têm os perrengues. Quanto nós nos dedicamos à academia, tabulando bancos de dados, estudando, entrando pelos finais de semana para garantir que tudo estivesse correto, revisando número por número, palavra por palavra, organizando evento, divulgando material, buscando aproximar a academia da sociedade, e vice-versa, com recursos, técnicas, com tudo o que tínhamos... (Maewa Martina).

Marcas intersubjetivas e agradecimentos

Todos os convidados deixaram alguma mensagem explícita dirigida ao professor:

Ainda tenho uma dívida que me ocorreu ao escrever essas linhas: agradecer pessoalmente o seu papel na minha formação pessoal enquanto profissional que trabalhou com pessoas com deficiência. Foi um aprendizado que passei para meus alunos, o respeito pela família da pessoa com deficiência – uma família como qualquer outra, com uma questão a mais para ser cuidada: não ser diferente das outras e cumprir bem o seu papel, que é promover o desenvolvimento de todos os seus membros! Por enquanto: Obrigada, Sadao! (Olga Rolim).

Espero, com essas poucas e informais palavras, transmitir meu agradecimento e reconhecimento do grande mestre de todos nós, Prof. Sadao Omote! (Rosana Glat).

Que lindo perceber isso naquele que vi, inicialmente, como um mito e que, pela convivência, fui percebendo ser mais do que isso... Sadao Omote é uma pessoa, e isso é melhor do que ser mito... porque o mito nos distancia, amedronta, cria uma percepção distorcida e distante da concretude da vida, e a pessoa aproxima, humaniza, aconchega, fica mais perto e nos possibilita o processo de afetação, não por magia metafísica ou mitológica, mas pela humanização, por ser alguém que, sendo tão importante como é, não se distancia, estende a mão, permite o nosso falar, oferece a escuta, o apoio, o amparo amigo! (Anna Augusta).

Como estou na direção da Faculdade, quase não dei conta de cumprir o prazo para a escrita destas breves palavras, mas não poderia deixar de expressar o quanto o quero bem, o quanto aprendi e aprendemos com esse meu grande amigo muito sabido! E assim, era uma vez, que sempre vai ser vez, a sabedoria presente e constante daquelas folhas que nos distanciavam e que agora nos unem, meu querido amigo sabido Sadao (Vera Capellini).

Sadao, obrigada por ter sido um dos melhores professores que tive na pós-graduação, um exemplo de profissionalismo, ética, sabedoria. Obrigada

pelo acolhimento como amigo, as conversas, cafés e doces... obrigada por existir na minha vida! (Ana Cláudia Bortolozzi).

Sadao, obrigada! Obrigada pela empatia, pela gentileza... Obrigada por ter sentido minhas perdas. Obrigada por me ensinar a criar uma cosmovisão mais harmoniosa. Obrigada por ter me permitido voar, chegar a lugares que nunca imaginei. Obrigada pela profissional que me tornei. Obrigada pelas comidas indicadas por você que experimentei, como os melhores sushis e rãs. Obrigada por ter me lançado a uma vida mais curiosa e criativa, pelas dicas de passeios. Obrigada por compartilhar comigo esta inestimável obra de arte que é a sua vida! Um grande VIVA ao eterno Sadao Omote! (Maewa Martina).

Muda-se a época, os cabelos embranquecem, [...] mas a generosidade permanece intacta. É marca de seu ser, e não evento episódico. Guardarei sempre esta marca do professor Sadao como parte de seu compromisso com o saber, mas, fundamentalmente, como prática de liberdade que jamais cerceia do outro um lugar de fala. Obrigado, Sadao! (Gustavo Piccolo).

Assim, o Encontro com Godot, e não sua espera, parece ser representado de maneira coletiva por essas falas, as quais foram possibilitadas pelos deslocamentos intra e intersubjetivos que envolveram o professor e as pessoas que com ele cruzaram ao longo de suas respectivas trajetórias.

Aos leitores desta obra, é interessante mencionar que, após a escrita especificamente deste texto, muitas dúvidas e inquietações surgiram, assim como expresso nos primeiros parágrafos deste capítulo. Então, dialogamos diretamente com o professor Sadao, que gentilmente se dispôs a responder nossas questões: será que entendemos as intenções do professor quando sugeriu o título do Volume 9? Qual a relação entre a peça e sua vida pessoal e profissional? Ele encontrou Godot, e este é constituído pelo quê? É possível vê-lo?

Algumas compreensões do professor sobre a peça

Na peça, os personagens estão esperando por alguma coisa. Supõe-se que seja algum messias. Contudo, na verdade, sequer sabem direito o que estão esperando. No Teatro do Absurdo, é natural que não se encontre aquilo que se estava esperando. A árvore seca que faz parte do cenário reflete esse significado. Dentre muitas de suas representações, o que é a árvore seca? Ela indica que esperou tanto pela água que morreu. O mesmo ocorre com as pessoas. Tem muita gente que se conforma, dizendo que “não tem nada mais a fazer a não ser esperar”. Esperar? Ao invés de ficar esperando, por que não pode sair em busca? Vai encontrar Godot, não é? (Sadao Omote, 13 de junho de 2022).

A relação entre a peça e a vida do professor

Na minha trajetória, quando fui para “onde o vento faz a curva”, eu estava procurando alguma coisa. Não fiquei esperando. Saí à procura dele. Eu não sabia que tinha encontrado Godot. Descobri que o tinha encontrado passados alguns anos. O primeiro indicativo de que eu tinha encontrado Godot foi quando um amigo meu deixou um recado, me pedindo pra ligar pra ele. Telefonei para ele e fui convidado para ser seu assistente na universidade de Mogi das Cruzes. De alguma maneira, foi a partir daí que consegui fazer toda uma trajetória, e essa caminhada foi exercida da maneira mais plena possível. Interessante é perceber que esse tipo de motivação (quase) inconsciente é decorrente de toda uma história de vida, não apenas a minha, mas a vida de toda a família. Então, hoje posso dizer que na prática, tanto na Educação Superior quanto na Educação Especial, foi com essa motivação no trabalho que fui realmente encontrando respostas para tantas coisas. Mais ainda: se eu soube exercer bem a função tanto de docente universitário quanto particularmente na área de Educação Especial é porque minha motivação estava muito fortemente enraizada em toda a minha vida. Por isso que, para mim, o Volume 9 não é Esperando Godot, é “Encontro com Godot” (Sadao Omote, 13 de junho de 2022).

O professor Sadao encontrou Godot?

Talvez esclareça melhor se eu disser o seguinte: Godot, na verdade, está dentro de cada um de nós. Aquele que está buscando, esperando por Godot, tem que olhar para seu interior e tem que realizar suas necessidades internas, motivações internas, da maneira mais plena possível. O Godot está em cada um de nós. Godot é a potência do desejo, que é cunhada e moldada a partir da maneira como você lidou com os fatos de sua história. O interessante é perceber que a coisa é tão interna que, frequentemente, as pessoas com as quais você convive não têm percepção (nem de longe) do Godot que está dentro de você (Sadao Omote, 13 de junho de 2022).

Assim, conhecendo um pouco do Professor Sadao Omote, por mais que ele expresse que tenha encontrado Godot, a sutileza de suas palavras desvela também a consciência de ser um homem inacabado, com espaços para potentemente deslocar-se na busca de realidades acolhedoras de seus desejos, assim como na consciência existencial de si, no estreitamento do ser em si mesmo.

Interessante é perceber a ética dessa existência e sua relação com as palavras do ator e diretor de teatro José Celso Martinez, que em 2022 dirigiu a peça Esperando Godot no Brasil: “A vida é aqui e agora. Não tem que esperar nada. A vida é pura devoração, você tem que aproveitar cada minuto da vida e viver como estou vivendo agora” (ESPERANDO... , 2022, 05:42-05:52) ([link externo](#)).

O Volume 10 desta coleção possibilitará ilustrar elementos que representam explícita e implicitamente o encontro entre o professor Sadao Omote e Godot. Nesse cenário, competirá a cada leitor interpretar e compreender como essa peça se deu ao longo de sua vida.

No intuito de estabelecer a organicidade entre este volume, os anteriores e o próximo da coleção, convidamos os leitores a acessarem o posfácio que se apresenta, a seguir, na homenagem realizada em evento virtual pelo Associação Brasileira de Educação Especial – ABPEE ([link externo](#)).

Referências

- BECKETT, S. *Esperando Godot*. Tradução e prefácio de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2015. Título original: *En attendant Godot*.
- ESPERANDO Godot. [S. l.: s. n.]: 2022. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Metrópolis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAyfz2mP5c4>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- ESSLIN, M. *O Teatro do Absurdo*. 3. ed. São Paulo: Zahar Editores, 1980.

Apêndice 1

Depoimentos do capítulo
"Encontros com Sadao
e a potente poética
das singelas relações"

Meu encontro com o Prof. Sadao

Olga Rolim

São muitas as pessoas que cruzam nossos caminhos. Algumas, uma vez; outras, muitas vezes até que os caminhos se tornam paralelos... O Professor Sadao se tornou simplesmente Sadao, à medida que os caminhos passaram a ser paralelos. Vi o professor Sadao a primeira vez em idos de 1978 na Unimar, em uma reunião de professores, quando iniciava minha carreira de professora universitária, no curso de Psicologia. Recém-formada, somente ouvia as pessoas mais experientes. Minha estadia lá durou pouco.

Em 1979 fui fazer o mestrado na Universidade Federal de São Carlos, em Educação Especial. Na disciplina da Professora Lucia Williams, sobre família, em 1981, um dos conteúdos estudados foi a dissertação de mestrado do Prof. Sadao, um importante material até os dias de hoje.

Já atuando como professora na Universidade de Bauru, na disciplina de Psicologia do Excepcional, a sua dissertação era material obrigatório. Fui responsável pela mesma disciplina na Universidade do Sagrado Coração e, mais tarde, na Unesp, ambas em Bauru, e essa referência fez parte de todos os planos de ensino da disciplina ao longo da minha carreira.

Na disciplina utilizava um texto básico, transformado em transparências (o recurso disponível antes do computador, que substituiu a lousa) e, mais tarde, em slides, que falava sobre o papel da família e de aspectos da família da pessoa com deficiência, fortemente baseado na sua dissertação.

Ao longo dos anos usava como complemento as pesquisas mais atuais sobre família, e um dado interessante era que os dados da sua tese continuavam sendo confirmados por outros pesquisadores. Era um texto clássico, mas sempre atual.

Esse fato foi referendado quando uma professora da UnB solicitou a vários pesquisadores sobre família que escrevessem capítulos que comporiam um livro sobre a família da pessoa com deficiência. Fui a “ponte” entre a professora e o Prof. Sadao, que, quando entregou o capítulo, me explicou que as muitas notas de rodapé eram necessárias, porque havia feito uma análise de teses, artigos sobre família, no decorrer dos anos. Seu intuito foi mostrar-me que os aspectos que permeavam a dinâmica da família da pessoa com deficiência, tais como os modos que as comunidades

a percebiam e lhe ofereciam suportes, assim como o entrelaçamento dessas questões, ainda permaneciam os mesmos desde a década de 1970. Esse texto corroborava o conteúdo sobre família da minha disciplina... Infelizmente o livro não saiu, mas o texto já deve estar às vésperas da publicação.

Em 1988 a Unesp encampou a Universidade de Bauru, e eu já era professora na instituição. A obrigatoriedade de titulação levou os professores a procurarem os programas de pós-graduação para complementarem sua formação. Nessa época, a professora Elaine Terrassi, que dividia a disciplina de Psicologia do Excepcional comigo, foi fazer o mestrado na UFSCar, sob a orientação do prof. Sadao, na época professor convidado.

Ainda que não física, houve uma proximidade maior minha com o professor Sadao via Elaine, que falava muito sobre ele. A orientação longa acabou estreitando os laços entre os dois, e, em congressos em que nos encontrávamos, a convivência era sempre muito agradável. Com certeza, ambos temos muitas saudades dessa nossa amiga!

Em meados da década de 1990 a Unesp iniciou um processo de caracterização com vistas à uniformização de suas Unidades Auxiliares. Eram muitas, com funções bastante diferentes. O professor Sadao era supervisor da Unidade de Marília, o Centro de Estudos da Educação e da Saúde – Cees, e eu, do Centro de Psicologia Aplicada. Por iniciativa do professor Sadao, unidades com identidade próxima em termos de atendimento a pessoas com deficiência, como o CPA, de Bauru, o Cees, de Marília, o CPA, de Assis, e o Centrinho, de Araçatuba, poderiam ter parcerias em projetos, atendimentos etc. Fazíamos encontros mensais, cada vez em uma unidade. A troca de experiência foi muito interessante, e os encontros afirmaram os laços de amizade e o respeito pelo grande interesse dele pelas pessoas com deficiência.

Nessa época fazia o meu doutorado na Universidade de São Paulo, em Psicologia Experimental. Minha tese envolvia a aplicação de um treino de leitura para crianças com deficiência intelectual. Foi com muita satisfação que tive, na minha banca, o professor Sadao. A partir daí, já doutora, passei a fazer parte de inúmeras bancas de mestrado e doutorado orientados por ele. As muitas idas a Marília, que incluíam almoçar ou jantar juntos, resultaram em parcerias de trabalho.

Em uma das bancas, ao tomar contato com o instrumento que avaliava atitudes junto à pessoa com deficiência, obtive a autorização para utilizarmos o referido instrumento em pesquisas com professores de ensino básico e especial em cursos de especialização e aprimoramento realizados em conjunto com a professora Vera Capellini.

Os caminhos, agora fortemente paralelos, continuaram fomentando parcerias em bancas, congressos, em palestras e outras oportunidades que mesclavam trabalho e conversas informais sobre filhos, viagens, comidas, planos de futuro... Em uma banca em Bauru, fomos à badalada Cervejaria

dos Monges. Sadao ficou muito feliz! Veio primeiro que o filho dele, já que era o lugar da moda da moçada de Bauru e região.

Por ocasião da defesa da minha Livre-Docência, a presença do professor Sadao muito me honrou. Aqui não como amigo, mas como um profissional altamente qualificado para o papel!

Outros amigos de Bauru se juntaram a nós, pelos mesmos motivos, sendo o maior deles a afinidade com a área da Educação Especial, como a Profa. Vera Capellini e a Ana Claudia Maia, que aumentaram as possibilidades de encontros sociais muito agradáveis na nossa cidade. A amizade oportuniza conversas em que se misturam trabalho, lazer, preocupações, problemas... Os assuntos diferentes vão e voltam... Como qualquer conversa de amigo que parece que não acaba nunca... que sempre se tem o que falar. Fala-se de coorientação, de planos de viagem, da escrita de artigos, de pensar o que vamos comer, beber...

A pandemia arrefeceu planos comuns, aumentou as distâncias, diminuiu contatos. Mas não diminuiu os laços de amizade, o carinho...

Espero que ainda dê tempo de retomarmos, se não os planos de trabalho, os planos de viagens e de visitas... Ainda tenho uma dívida que me ocorreu ao escrever essas linhas: agradecer pessoalmente o seu papel na minha formação pessoal enquanto profissional que trabalhou com pessoas com deficiência. Foi um aprendizado que passei para meus alunos, o respeito pela família da pessoa com deficiência – uma família como qualquer outra, com uma questão a mais para ser cuidada: não ser diferente das outras e cumprir bem o seu papel que é promover o desenvolvimento de todos os seus membros!

Por enquanto:

Obrigada, Sadao!

Meu encontro com Professor Sadao Omote

Rosana Glat

Conheci o Prof. Sadao Omote em 1986/1987 em um congresso da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, se não me falha a memória.

Na época eu estava iniciando a minha tese de doutorado na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, no campo da Psicologia da Cultura. Meu objeto de estudo eram histórias de vida de mulheres com deficiência intelectual, e o objetivo era investigar os efeitos do estigma em sua auto-percepção, visão de mundo e integração social.

Seguia a linha de Goffman, Luckman e Bergman, Geertz, entre outros autores da sociologia e psicologia social. Mas estava tendo uma enorme dificuldade para encontrar referencial teórico que fosse mais especificadamente voltado para a questão da deficiência – era antes da era da internet!

Assim, quando assisti a uma palestra do Prof. Sadao sobre o modelo social da deficiência, compreendi que havia encontrado um fio condutor para a minha pesquisa.

No intervalo fui me apresentar, e conversamos durante um bom tempo. Ele se mostrou muito interessado no meu tema de tese e me perguntou se eu lia inglês. Quando respondi afirmativamente, prometeu enviar algumas referências.

Qual não foi minha surpresa quando, passados alguns dias, chegou pelo correio um pacote com xerox de inúmeros artigos e até livros. Pronto! Já tinha a pesquisa bibliográfica que necessitava para fundamentar meu estudo.

Defendi minha tese em 1988, e Prof. Sadao, como não poderia deixar de ser, foi um dos membros da banca.

Durante todos esses anos mantivemos contato profissional e de amizade, nos encontrando em eventos da área e trocando ideias por e-mail. Sempre acompanhei o trabalho do Prof. Sadao, que continuou sendo uma das minhas principais referências na área de Educação Especial, e tenho utilizado seus textos em meus próprios trabalhos e aulas. Entre esses, destaco um artigo clássico, que é leitura obrigatória para meus alunos, “Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido” (OMOTE, 1994).

Em 2013 tivemos oportunidade de envolver nossos grupos de pesquisa em um projeto conjunto de revisão e análise da produção científica da área de Educação Especial, apresentado originalmente na XII Jornada de Educação Especial da Unesp de Marília (OMOTE, 2014; GLAT, OMOTE, PLETSCH, 2014).

Mais recentemente, em 2019, tive a honra e o prazer de contar com a sua presença na minha banca de progressão para Professora Titular da Faculdade de Educação da UERJ.

Nesse sentido posso dizer que Prof. Sadao acompanhou e legitimou meu percurso profissional, desde o início até a consolidação definitiva da minha carreira como professora pesquisadora.

Espero, com essas poucas e informais palavras, transmitir meu agradecimento e reconhecimento do grande mestre de todos nós, Prof. Sadao Omote!

Rio de Janeiro, abril de 2022.

Prof. Dr. Rosana Glat
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Referências

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção de conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de O.; CHACON, M. C. M. (org.). *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: M&M/ABPEE, 2014. v. 1, p. 25-45.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

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

Tributo a um professor: Sadao Omote

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.

(Rubem Alves)

Na minha frente uma folha em branco na tela do computador e o desejo de expressar o significado de alguém em minha vida e minha trajetória profissional. Muito a dizer... difícil começar!

Talvez o caminho seja começar pelo começo! Pela lembrança dos encontros iniciais, lá no já distante (!) ano de 1985, que num misto de entusiasmo, alegria, expectativa e desconhecimento cheguei à universidade pública, num curso de Pedagogia, de forma ingênua e inocente, recém-casada, iniciando os passos para a construção de uma vida a dois e com o desafio de, entre tantas novidades, cursar o Ensino Superior. Devo confessar que, na minha ingenuidade quase adolescente, não considerava necessário, pois já tinha formação no magistério e especialização em Educação Infantil, naquela época, em nível secundário, contudo, a insistência de Humberto me levou a prestar vestibular para a Unesp, ser aprovada e me matricular para o curso.

Foi nesse contexto que, entre tantos professores, conheci o Professor Sadao Omote. Apenas o tempo revelaria o sentido desse encontro. Lembro-me até hoje das aulas de graduação, as discussões sobre a diferença, sobre estigma, divergência e deficiência. Coisas que foram me marcando, lentamente, e, mais tarde, junto a outras experiências me conduziram à Educação Especial. Nesse momento, Sadao Omote era um mito! Inatingível! Admirado! Sentia até medo em me aproximar dele e não saber o que ou como lhe falar. Assim ficou por algum tempo.

Então, em 1997, ao prestar concurso para docência na Unesp e ser aprovada para exercer minha função no Departamento de Educação Es-

pecial, o professor anteriormente tão admirado se torna meu *colega* de trabalho! E, mais do que isso, se torna meu orientador no Departamento, uma espécie de *mentor*, previsto para jovens docentes e, posteriormente, meu orientador de doutorado. Difícil expressar os sentimentos da época: alegria, entusiasmo, ingenuidade, medo, insegurança e, de novo, sentia a sensação de receio ao falar com Sadao Omote – como me dirigir a alguém como ele? Referência nos estudos de Educação Especial e na concepção da deficiência. Muita admiração e sensação de que ainda era muito *pequena* para ter o privilégio do convívio com essa figura tão respeitada por mim e pela nossa área de estudo.

Aos poucos, mas de forma definitiva, fui conhecendo que, além do *mito* que eu havia criado na minha imagem sobre Sadao Omote, existia a *pessoa*! E que pessoa! Como poucas que conheci! Humilde, disponível, benevolente, afetuoso (do seu jeito, mas afetuoso) e, o que mais se destacou para mim: JUSTO.

Engraçado ir percebendo que, mesmo apesar de algumas diferenças no campo epistemológico da política, percebia nele a justiça e a busca pela igualdade, em silêncio, sem barulho, sem levantar bandeiras ideológicas; justo por humanidade!

Que lindo perceber isso naquele que vi, inicialmente, como um *mito* e que, pela convivência, fui percebendo ser mais do que isso... Sadao Omote é uma *pessoa*, e isso é melhor do que ser *mito*... porque o *mito* nos distancia, amedronta, cria uma percepção distorcida e distante da concretude da vida, e a *pessoa* aproxima, humaniza, aconchega, fica mais perto e nos possibilita o processo de afetação, não por magia metafísica ou mitológica, mas pela humanização, por ser alguém que, sendo tão importante como é, não se distancia, estende a mão, permite o nosso falar, oferece a escuta, o apoio, o amparo amigo!

Sadao Omote contribuiu muito em minha trajetória profissional e foi alguém muito importante para que eu fizesse minha carreira na Unesp. Não fosse sua fala amiga e orientadora, devido a dificuldades no contexto de trabalho, eu teria ido embora da Unesp, solicitado minha demissão, por não me conformar com a perseguição e desrespeito pelos quais passei ao chegar no Departamento de Educação Especial, por mais paradoxal que possa ser em relação aos próprios princípios da área. Foi Sadao Omote um dos responsáveis pela minha permanência na Faculdade de Filosofia e Ciências, na qual fiz meu doutorado, minha carreira docente e minha livre-docência.

No decorrer do doutorado tive a oportunidade de ampliar nossa convivência, seja por meio do Grupo de Pesquisa Desvio e Divergência, nas aulas da pós-graduação ou nas sessões de orientação. Encontrei uma pessoa disponível e paciente e, ao mesmo tempo, um acadêmico exigente e

rigoroso, compromissado com sua tarefa de formar mais uma pesquisadora, com rigidez científica e sensibilidade para olhar e compreender os fenômenos sociais e educacionais, objetos de análise das Ciências Humanas.

Sadao foi uma das pessoas com quem aprendi a dialética da pesquisa acadêmica, o movimento de distanciamento e aproximação, dos encontros e desencontros, do conhecimento e ignorância... Foi com ele, entre outras pessoas e diversos caminhos, que aprendi a busca incessante da Ciência, às vezes por suas exigências e proposições, nem sempre e propositadamente não muito bem explicadas, colocadas como desafio.

Lembro claramente, no decorrer do doutorado, quando me solicitou uma meta-análise do método, e eu, inocentemente, perguntei: “Como faço?”. E ele simplesmente respondeu: “Não sei! Procure uma maneira”. Como se ele realmente não soubesse! Nada disso! Estava ali um desafio científico que exigiria o meu movimento acadêmico, a busca metodológica, o encontro do caminho, e, sim, aprendi com isso!

Aprendi com nossas divergências, com os questionamentos que apresentava frente a alguns de meus argumentos, fossem sobre os princípios e conceitos de inclusão escolar, pelos pressupostos teóricos que começaram a tomar forma nas minhas produções acadêmicas, pelas posições políticas ou pelos desafios pedagógicos, principalmente no caso de pessoas com deficiência com comprometimentos mais graves em suas condições primárias, colocando-me problematizações sobre processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que me obrigaram a pensar em caminhos educacionais que possibilitam o aprender de todos, mesmo que com diferenças no conteúdo e forma.

Devo assinalar sua contribuição além do plano profissional na minha trajetória. Sem dúvida estamos diante de um autor que influenciou de forma destacada a área da Educação Especial, com suas discussões sobre a construção social da deficiência, colocando no centro do debate e da compreensão conceitual o papel “da audiência”, apontando ser necessária “uma linguagem de relações e não de atributos [...]”. Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial” (OMOTE, 1994, p. 66). Portanto, Sadao marca a discussão conceitual da área, colocando um ingrediente que muda completamente a forma de compreender a condição de deficiência, e uma de suas colocações torna-se uma referência citada por vários autores que tratam do assunto, e aqui também retomo. Diz ele:

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é *produzida e mantida por um grupo social* na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por

determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social, e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e a não deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão (OMOTE, 1994, p. 68-69, grifos meus).

Guardadas as proporções e a diferença no foco da análise epistemológica, podemos observar em sua perspectiva uma aproximação com o pensamento vygotskiano sobre a forma de conceber a deficiência. Obviamente, os autores apresentam diferenças e distanciamentos em seus fundamentos teóricos, contudo, a compreensão de que não é a deficiência em si o que define a pessoa parece estar presente na concepção de ambos, uma vez que, dizia Vygotski (1997, p. 17), “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial”.

Outro destaque a ser dado à produção de Sadao Omote é sobre sua perspectiva na discussão sobre a política e proposição de inclusão escolar, distanciando-se de uma visão ingênua ou simplista de que para incluir basta estar junto no mesmo lugar. O autor faz enfrentamentos importantes para a área e a discussão sobre o movimento inclusivista, uma vez que reafirma a necessidade de serviços de Educação Especial, alguns altamente especializados e que, devido à natureza de sua extensão, nem sempre poderão ser ofertados no contexto comum do ensino regular, e isso não caracterizaria uma segregação, mas a busca de respostas adequadas e necessárias a determinadas situações que, por exigirem outros espaços educativos para algumas pessoas, não viabilizam a aproximação e convivência com seus pares da mesma idade no contexto escolar.

Além desses aspectos, há de se evidenciar sua contribuição no campo do método em Educação Especial, na busca do rigor e da exigência nos delineamentos da pesquisa acadêmica, o que lhe confere o reconhecimento de seus pares na produção científica da área e na formação de novos pesquisadores.

Enfim, estamos diante de um autor que marca o pensamento da Educação Especial e, ao mesmo tempo, estamos diante de uma pessoa cuja forma de ser, humanizada, lhe permitiu a sensibilidade do olhar para além dos aspectos individuais, vendo no outro não um sujeito isolado em si mesmo ou em suas condições, mas marcado pela historicidade humana, pelas relações sociais e pelas interpretações próprias de cada tempo histórico, possibilitadas pela produção cultural de cada tempo, transpondo ao pensamento social que todas as condições individuais são formas da constituição humana e que todos, sem exceção, guardam em si as possibilidades da

cultura, uma vez que, conforme Oliveira (2018, p. 27), todos “operam num mundo sem estar subordinado meramente à esfera biológica, ainda que não possa se desprender dela”, numa dialética entre a filo e a ontogênese, entre o eu e o outro, entre o individual e o social.

Referências

ALVES, R. *Pensadores*. Disponível em: www.pensador.com/frase/NjUxNDYx/. Acesso em: 12 jun. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. *Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018. 167 p.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: Recortes de um mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 391 p. (Obras completas, tomo 5).

Um amigo muito sábio...

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Era uma vez, uma professora de Educação Especial que estudou, em sua graduação de Pedagogia, textos de um pesquisador que, pelo nome, parecia ser japonês. O nome dele era professor Sadao. Até então a professora não imaginava que um dia poderia conhecê-lo, pois as folhas do papel ao mesmo tempo que os distanciavam também davam a sensação de proximidade. Quanto mais a professora lia, mais perto se sentia. A professora nunca parou de refletir sobre quem ele seria, onde vivia, do que gostava, nem ao menos como ele era, como pessoa. Lia suas palavras, aprendia, mas nada além disso, as folhas lidas continuavam ser a distância entre eles.

Eis que o mundo dá voltas e muitas voltas. Um dia a professora foi parar lá em Pirinópolis, cidade pertinho de Brasília, na oportunidade, acompanhada de uma pessoa que tinha a garra, força e persistência de uma aranha, ela era a Salete Aranha, que, por razão que só o universo pode entender, era amiga do Professor Sadao. A professora, que sabia observar e aproveitar o que as pessoas tinham de bom, em seu percurso profissional já havia feito boas amizades, e uma amiga era a Olga, que também era amiga do professor Sadao. A professora, por intermédio dos amigos, conheceu a professora Maria Amélia Almeida, que foi uma grande incentivadora do avanço na condição profissional da professora, ou seja, a incentivou a prestar mestrado na UFSCar.

Durante a formação acadêmica do mestrado, a professora renasceu. Essa sou eu. Nasci de novo e agora para a pesquisa. Tive uma mãe intelectual, a professora Eniceia, que me levou para Marília para participar dos seminários de pesquisa com o grupo do Professor Sadao.

Confesso que pensei: como esse professor é sabido! E como sou privilegiada. Sou amiga das amigas do Sadao. Aos poucos fui o conhecendo mais e mais, eis que um dia, prestando concurso na Unesp de Marília, me deparei, adivinha com quem? Professor Sadao prestando seu segundo concurso, confesso que na hora quase fui embora, mas depois pensei “será um aprendizado”. Fui aprovada, lógico que não em primeiro lugar, lá estava o professor Sadao, com toda a sua competência, seria estranho se não estivesse.

Depois nossos caminhos nunca mais se separaram, muitas vezes estivemos juntos em eventos em Londrina, na UFSCar em São Carlos, nas Jornadas em Marília, lembro que, quando estive em minha primeira banca de doutorado, quem me deu a honra foi o professor Sadao. Quanta aprendizagem, quanta sabedoria! Que viagens deliciosas, como a nossa para o México, para Belo Horizonte, para o Nordeste, em diferentes eventos e bancas.

Quantas vezes eu indiquei para meus orientandos e em bancas as obras do professor Sadao, pois, como ele sempre nos ensinou, o clássico não é arcaico, devemos valorizar os que nos antecederam e que muitas vezes definiram conceitos que hoje às vezes são repetidos sem os devidos créditos.

No meu percurso acadêmico, tenho em minha memória o quanto aprendi com ele como meu Vice-presidente da carinhosa Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, lógico que ele aceitou compor a chapa comigo de presidente, poderia ser ele, mas tão gentil me concedeu a honra, só de tê-lo conosco, me deixava segura que íamos fazer um bom trabalho. Ele sempre me incentivou!

Um dia especial que tenho na memória foi quando, já como meu querido amigo, Sadao ia se aposentar compulsoriamente, com 70. Eis que a legislação mudou, e ele pôde ficar mais cinco anos. Lembro como se fosse hoje a alegria dele em poder continuar trabalhando. Parecia que nunca ia chegar, mas passou tão rápido e chegou, nosso professor Sadao e meu amigo se aposentou. Hoje está longe fisicamente, em Londrina, mas sempre perto do coração. Ao longo de nossa amizade, tive o privilégio de conversar com o meu amigo Sábio Sadao de coisas de nosso trabalho e até da sua vida pessoal, das mudanças de rota em sua vida, depois de tanto tempo um recomeço. Igualmente compartilhamos em um grupo seletivo o deleite do sentimento mais saboroso e inenarrável que temos: ser vovó/vovô, não é mesmo, Olga, Rosana Glat, Leila Nunes?

Conceitos como a importância da ética na pesquisa, sobre a deficiência socialmente construída, de ter prazer no trabalho que desenvolvemos, da grande preocupação com a formação dos futuros professores de Educação Especial que aprendi com o meu querido amigo, quero ter sempre comigo, como inspiração para continuar nossa luta pelas famílias e pessoas com deficiência.

Como estou na direção da Faculdade, quase não dei conta de cumprir o prazo para a escrita destas breves palavras, mas não poderia deixar de expressar o quanto o quero bem, o quanto aprendi e aprendemos com esse meu grande amigo muito sabido!

E assim, era uma vez, que sempre vai ser vez, a sabedoria presente e constante daquelas folhas que nos distanciavam e que agora nos unem, meu querido amigo sabido Sadao.

Meu encontro com o Prof. Sadao

Ana Cláudia Bortolozzi

A primeira vez que ouvi falar sobre o professor Sadao Omote foi quando li, ainda aluna do curso de Psicologia da Unesp, Bauru, textos de sua autoria, a partir da indicação da professora Olga Maria P. Rolim Rodrigues e Elaine Terrassi. Naquela ocasião, suas discussões sobre “deficiência socialmente construída” fizeram (e ainda fazem) todo o sentido para mim.

Já fazendo mestrado na UFSCar, eu participava assiduamente dos encontros da SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia, naquela ocasião, acontecendo na USP em Ribeirão Preto-SP. Em uma dessas ocasiões, conheci pessoalmente o professor Sadao. Do autor renomado e admirado por mim, conheci um homem muito gentil e humilde, acessível e simpático. Daquela tarde em Ribeirão minha admiração e proximidade com o Sadao só se multiplicaram.

Sempre que havia uma oportunidade, estava lá eu a ouvi-lo e a aprender com suas reflexões tão pertinentes e importantes para a área da Educação Especial. Já mais amadurecida, fui fazer o doutorado na Unesp, em Marília, com o sonho de estudar com e perto dele. Junto de minha orientadora Maria Salete Fábio Aranha, realizamos reuniões de estudo para estudar a inclusão, conversas sobre a pesquisa e cafés nos corredores da Unesp. Foi lá também que cursei uma disciplina sobre metodologia, em dias tão frios que eu levava meu cobertor individual para aquecer minhas pernas. Essa disciplina marcou minha vida acadêmica, porque aprendi muito, muito mesmo, e mergulhei nas questões metodológicas de tal forma que tudo que aprendi embasou meu doutorado, as aulas que depois ministrei na pós e os ensinamentos que pude passar adiante nas minhas orientações de alunos(as).

Apesar dessa incrível colaboração na minha formação, foi o lado humano do Sadao que mais me encantou. As palavras dele quando há uma defesa de tese ou livre-docência, sempre a considerar a importância das pessoas que nos rodeiam nessa jornada, um bom ouvinte das nossas lamentações e dúvidas, atos gentis como um convite para um café ou um doce na cidade de Londrina, elogios e críticas construtivas que enriquecem qualquer relacionamento.

Sadao passou a fazer parte da minha vida como um amigo, alguém com quem contar, alguém para conversar e confiar. E a vida ainda foi gentil conosco, colocando pessoas comuns por perto, congressos inesquecíveis pela graça e beleza de passeios e descobertas incríveis. Registro aqui uma viagem, em especial, quando fomos à reunião da SBP, em Belo Horizonte, e nós (eu, ele, Olga, Ana Carla, Verinha e Claudius) aproveitamos uns dias viajando a Ouro Preto, Mariana, visitando grutas, o parque Inhotim e vivendo aventuras gastronômicas deliciosas.

Outros encontros marcam nossa amizade, com conversas, almoços, sorvetes, cafés, planos, projetos e sonhos. É bom vê-lo seguir a vida com a sua família: um avô atento e presente, um pai afetuoso, um professor que não para de produzir e colaborar com a ciência, um amigo querido que não me deixa ser esquecida nunca...

Meu encontro com Sadao Omote

Maewa Martina

Não sei dizer se este texto estará ao alcance do Prof. Dr. Sadao Omote. Nossa história é marcante, cheia de alegrias, de momentos que transformaram a minha vida, por isso não será fácil exprimir tudo o que vivemos, e não sei se conseguirei fazer algo tão representativo quanto nossas discussões, seguidas de boas gargalhadas, na sala do prédio de administração da Unesp de Marília.

Decidi não falar da imensurável contribuição às comunidades científicas – isso nós já sabemos. Vamos ter a felicidade de continuar compartilhando seu legado aula a aula, apresentando seus textos e suas inquietações para nossos alunos. Aliás, sempre posso compartilhar aquele sorriso de alguém que tenta ser humilde, mas podendo se gabar de dizer: “Este texto incrível é do Prof. Dr. Sadao Omote, a maior referência da Educação Especial, MEU ORIENTADOR”. Porém, pretendo falar sobre a outra perspectiva, aquela mais humana, de quem se tornou meu grande amigo.

Conheci o professor Sadao no meu segundo ano da graduação em Pedagogia, na Unesp de Marília. À época, já desenvolvia trabalhos voluntários na área da psicopedagogia, mas queria me aprofundar mais na área da Educação Especial, em decorrência do meu histórico familiar. Pelo bom rendimento acadêmico, fui indicada para um processo seletivo para ser bolsista de iniciação científica do professor.

De repente, lá estava eu, final de março chuvoso, aguardando-o na porta da sala errada, espalhando ansiedade pelos poros, porque soube que ele era o professor mais importante da área. A entrevista estava marcada para as 8 horas, mas cheguei com 30 minutos de antecedência, e ele, com 20 minutos de antecedência. Percebi meu erro a tempo e corri chegando na sala correta com 15 minutos de antecedência. Ele vestia camiseta cinza, calça jeans clara, tênis Mizuno, portava relógio na cor prata e carregava pastas amarelas, com documentos organizados.

Não sei se eu tremia de frio, de medo, ou tudo junto. Em pleno ano de 2007, aos 18 anos, estava tentando uma vaga para o que seria minha primeira experiência profissional. Talvez eu não precisasse estar daquele jeito, mas hoje eu acredito que foi uma porta que adentrei e que me permitiu ser transformada completamente.

A entrevista durou cerca de uma hora, e dois dias depois recebi o e-mail com a confirmação de que havia sido escolhida. Ainda não sabia o que significava a escolha, mas sei que celebrei. Ah, como comemorei! Comprei roupa nova, mudei o corte de cabelo e comecei a ler os textos do professor nos finais de semana, para estar sempre por dentro de todos os assuntos dos membros do grupo de pesquisa.

Que mudança! Quantas mudanças!

As fotos desse período não negam (rs...).

Todas as mudanças que ocorreram depois foram por causa do nível de seriedade, ética e comprometimento com as pesquisas científicas. Por causa dessa formação sólida, cada conversa nossa me parecia um novo desafio que ele ia lançando, e eu abraçando cada um deles. Foi assim para aceitar que minha caligrafia não é feia, mas é estilosa, como uma “fonte” própria (rs...), foi assim para exercitar cada vez mais a leitura e a conversação em inglês, foi assim para entender metodologia, foi assim para descomplicar a estatística, foi assim para tentar compreender o ser humano – porque eu continuo tentando.

E por falar em ser humano... confesso que tratei o professor com certo distanciamento por cerca de dois anos, mas no dia em que ele chegou tendo almoçado mortadela eu só pensei: “é gente como a gente” (rs...). Parece que foi a primeira vez que meu cérebro me permitiu ver o professor como pessoa, não mais como a “entidade” Prof. Dr. Sadao Omote.

A ideia não era fazer deste texto um texto de humor, comédia, mas se você me conhece, como o professor Sadao conhece, sabe que minha forma de ver a vida é sorrindo, brincando. Foi a partir dessa situação cômica que eu me permiti ser mais pessoa e menos profissional, apesar de termos desenvolvido muitos trabalhos profissionalmente que contribuíram para as pesquisas na área da Educação Especial.

Sobre essas histórias engraçadas, eu carregou carinhosamente na lembrança várias delas, por exemplo, a minha estreia no Congresso Brasileiro de Educação Especial, CBEE, da UFSCar. Fui pela primeira vez ao evento, bem perdida por sinal (falando pelos cotovelos a todos quem era meu orientador), e uma pessoa me parou no quiosque na hora do almoço – era uma recém-contratada professora de uma Universidade Federal, que quis almoçar comigo. Terminamos de almoçar, atendi ao telefone, e, enquanto eu falava, ela pagou minha conta. Quando fui efetuar o pagamento, já estava pago, eu a questionei e ouvi a seguinte frase: “Ouvi que você era orientanda do professor Sadao, é verdade? Paguei seu almoço e, se possível, quero que você nos apresente”. Jamais vou me esquecer dessa cena. Foi muito engraçado!

Não pude fazer promessas, mas no dia do lançamento de livros lá estava ela com seus livros, aguardando o professor chegar. Consegui

apresentá-los, ela tirou fotos, pegou seus autógrafos e ficou muito feliz por ter conseguido se aproximar de quem há tantos anos era a sua leitura principal. Depois que ela foi embora, pude contar ao professor tudo que havia ocorrido. Ele riu e ainda ficou feliz que eu havia ganhado um almoço (rs...).

Quantas histórias! Poderia escrever um livro só sobre essas situações, mas também têm os perrengues. Quanto nós nos dedicamos à academia, tabulando bancos de dados, estudando, entrando pelos finais de semana para garantir que tudo estivesse correto, revisando número por número, palavra por palavra, organizando evento, divulgando material, buscando aproximar a academia da sociedade, e vice-versa, com recursos, técnicas, com tudo o que tínhamos...

Você, leitor, pode estar se perguntando: “Mas quanto tempo durou tudo isso?”.

Pois bem... Eu tenho a honra de dizer (agora estou me gabando novamente, rs...) que fui orientada de 2007 à 2010, na graduação, de 2010 à 2011, na especialização, de 2012 à 2014, no mestrado, e de 2015 à março de 2019, no doutorado.

São tantos anos que conheci a complexa multiplicidade do Sadao: aquele que ri, que chora; que vivenciou com tremendo êxtase a chegada dos netos, que mudou a logística da vida para garantir que pudesse acompanhá-los na escola e nos passeios; conheci o suco de uva integral favorito; conheci aquele que escuta Swingle Singers; aquele que, se depender de mim, como eu sempre digo, vai viver no mínimo até os 120 anos.

Dele eu aprendi... tudo! Tudo o que ele me ofereceu nessa relação, eu aprendi; daquelas aprendizagens não ditas, desde a pontualidade – até porque ele NUNCA chega no horário, ele sempre chega antes do horário, porque isso de fato é ser pontual – até o dito: “Se um dia cair, levante-se com algo nas mãos, por menor ou mais insignificante que pareça ser”, que é basicamente aprender a aprender sempre!

Sadao, obrigada!

Obrigada pela empatia, pela gentileza... Obrigada por ter sentido minhas perdas. Obrigada por me ensinar a criar uma cosmovisão mais harmoniosa. Obrigada por ter me permitido voar, chegar a lugares que nunca imaginei. Obrigada pela profissional que me tornei. Obrigada pelas comidas indicadas por você que experimentei, como os melhores sushis e rãs. Obrigada por ter me lançado a uma vida mais curiosa e criativa, pelas dicas de passeios. Obrigada por compartilhar comigo esta inestimável obra de arte que é a sua vida!

Um grande VIVA ao eterno Sadao Omote!

A generosidade como prática acadêmica: encontros com Sadao Omote

Gustavo Martins Piccolo

Meu primeiro contato com o Professor Sadao Omote ocorreu em 2009. Havia acabado de adentrar o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para cursar Doutorado na área de Educação Especial. Cursava uma disciplina obrigatória, cujo nome não me recordo, mas que exigia como produto final a construção de um artigo a ser enviado para periódico científico. Poderia ser feito até em trios e deveria versar sobre algum tema relevante da área.

Nesta época havia acabado de ler o texto “Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido”, de autoria do professor Sadao Omote, publicado em 1994. Tal leitura despertou-me uma nova forma de compreender a experiência da deficiência. Chamava a atenção a dialética a qual circundava os confrontos entre tese e antítese da obra. O entrelaçamento biológico e social materializava-se não como estruturas bipartidas, mas como recortes do mesmo tecido, anunciando uma literatura complexa que renunciava a modismos ao tentar analisar o fenômeno da deficiência de forma radical, indo até sua raiz, para nos valermos de uma assertiva marxiana.

Após o encantamento projetei realizar uma espécie de compêndio das ideias do Professor Sadao Omote em um artigo. O desafio foi aceito pelos amigos Vanderlei Balbino da Costa e Saulo Fantato Moscardini. Juntos iniciamos o fichamento de artigos produzidos por Omote.

Todavia, de pronto, uma dificuldade tornou o trabalho extensivamente mais difícil. Boa parte dos escritos não estava disponível em versão on-line, ademais, alguns materiais exigiam pagamentos para que pudessem ser acessados. Pesando essas dificuldades resolvemos então enviar um e-mail ao Professor Sadao a fim de tentar auxílio e apoio em nossa empreitada. De início tínhamos plena consciência que dificilmente seríamos respondidos, mas, afinal, não custava tentar.

Redigimos o e-mail explicando que estávamos desenvolvendo um artigo sobre suas ideias publicadas em periódicos nacionais, que se tratava de um trabalho de cumprimento obrigatório de uma disciplina e que estávamos com muitas dificuldades no encontro de cinco textos de sua autoria. Ao final, perguntávamos se ele poderia nos enviar esses textos que procurávamos.

Pouco tempo depois, Omote nos respondeu destacando a felicidade em saber de nossa intenção e que se dispunha a colaborar da melhor forma possível. Ressaltou que procuraria os textos que lhe solicitamos e que, se os encontrasse, nos enviaria sem qualquer custo.

O recebimento da resposta foi o melhor possível. Quebrava-se uma espécie de muro entre um intelectual e três alunos que iniciavam suas caminhadas na área da Educação Especial. Sentimo-nos acolhidos e congratulados.

Poucos dias depois chegava a resposta de Sadao Omote sobre os textos encontrados. Para nossa surpresa, ele nos enviara todos os textos por ele produzido que se encontravam em sua posse. Solicitamos somente cinco textos, mas recebemos mais de duas dezenas deles. Sem qualquer exigência. Sem qualquer cobrança. Sem qualquer pedido.

O envio da imensa quantidade de materiais nos legou uma dupla sensação: felicidade por receber material tão vasto e espanto ao perceber que a tarefa inicialmente proposta cresceria em demasia dada a quantidade de material disponível. Durante aproximadamente seis meses nos debruçamos nesses textos, tentando levantar suas principais ideias e quais categorias guiavam aquele pensamento complexo. A historiografia desempenhada significou uma espécie de imersão na história da própria Educação Especial, o que permitiu nos acercarmos de algumas das principais discussões desempenhadas a partir da década de 1980 na área.

Especificamente em meu caso, tal movimento mostrou-se muito salutar. Minha formação na graduação foi em Educação Física, e o mestrado cursado na área de Educação, não dedicado a temas da Educação Especial. Isso posto, o contato que efetivamente tive com discussões desse campo epistemológico se deu mediante essas leituras de Omote.

Finalizado o texto o enviamos para a Revista Brasileira de Educação Especial, um dos principais periódicos da área, o que ocorrera em agosto de 2009. O texto foi aceito para publicação em fevereiro de 2010 e disponibilizado ao público em abril desse mesmo ano.

Após publicado, a primeira consideração crítica que recebemos do texto foi justamente do Professor Sadao Omote. Por e-mail, enviara suas impressões e elogiara a produção. Por evidente que ficamos absolutamente felizes com a postura do professor, pois além de nos enviar todo o material solicitado fez questão de lê-lo atentamente. Mais que isso, posteriormente escreveu um artigo comentando exatamente o texto que havíamos produzido, intitulado

“Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em Educação Especial”. Desde então, a admiração só fez crescer.

Além do rigor teórico e ético que cobria suas obras de início ao fim, o professor Sadao se mostrava um homem absolutamente generoso. Uma generosidade presente em qualquer tempo, momento e espaço, a qual passou a me nortear como pesquisador. Era possível ser crítico sem se valer de posturas pedantes, autoritárias ou utilizar da posição acadêmica conquistada como pressuposto do desmerecimento daqueles que estão a principiar seus processos de pesquisa teórica. A crítica poderia ser radical, mas feita com doçura, delicadeza.

Essa é a principal marca que levo do Professor Sadao. Devo parte de minha formação aos seus textos e sua argúcia. Aliás, rememoro, neste momento, que meu projeto de entrada no doutorado previa analisar processos inclusivos em atividades de Educação Física em escolas públicas regulares. Entretanto, ele durou somente até o encontro com os textos de Omote. Depois de então, mudei radicalmente o foco de minha pesquisa e procurei estudar, sob orientação da Professora Eniceia Gonçalves Mendes, outra das gigantes do campo da Educação Especial, as contribuições que a Sociologia poderia fornecer à área da deficiência enquanto objeto histórico.

A ideia era demarcar o fenômeno da deficiência como socialmente construído de uma forma analiticamente situada, sem tomar dita ideia como um chavão autoexplicativo, como se aparentava à época. Referido tema jamais me abandonou e me persegue até os dias atuais. E tudo se iniciara com leituras do Professor Sadao Omote.

Posteriormente a esse primeiro contato, tive a oportunidade de participar de conversas por dezenas de vezes com Sadao, o qual, inclusive, é autor do prefácio de meu livro intitulado: “Por um pensar sociológico da deficiência”. Para minha honra dividi em alguns momentos falas com o professor Sadao em mesas de congressos e encontros sobre Educação Especial.

Recentemente, escrevi uma apresentação sobre uma coletânea organizada por Leonardo Amâncio Cabral, que apresenta ao público a totalidade das obras de Sadao Omote, ocasião que tive muito orgulho em participar e que contou, entre outras coisas, com conversas com o próprio Sadao Omote.

Ademais, quando da produção de novos textos, por vários momentos recorri ao professor Sadao para uma impressão inicial. O carinho continua o mesmo de uma década atrás. A leitura dedicada, os apontamentos pertinentes e a generosidade de jamais recusar um auxílio a alguém que necessite. Muda-se a época, os cabelos embranquecem, o físico deprime, mas a generosidade permanece intacta. É marca de seu ser, e não evento episódico. Guardarei sempre esta marca do professor Sadao como parte de

seu compromisso com o saber, mas, fundamentalmente, como prática de liberdade que jamais cerceia do outro um lugar de fala.

Obrigado, Sadao!

Referências

OMOTE, S. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 331-342, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300002>. Acesso em: 17 abr. 2022.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. da. A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 107-126, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100009>. Acesso em: 17 abr. 2022.

Apêndice 2

Resumo e palavras-chave do texto *Quatro décadas de Educação Especial no estado de São Paulo*

RESUMO: A formação de profissionais de Educação Especial no Brasil é relativamente recente. Inicialmente, os professores especializados no ensino de estudantes com deficiência eram formados em cursos de especialização após o curso colegial. Neste artigo, são analisados os avanços ocorridos, nas últimas quatro décadas, em relação à formação de professores e pesquisadores em Educação Especial, no estado de São Paulo, bem como mudanças nos aspectos conceituais e metodológicos de estudo das deficiências e do atendimento a pessoas com deficiência. Na década de 1970, dois movimentos universitários deram nova dimensão à formação de recursos humanos em Educação Especial: o início das Habilitações em Educação Especial no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (HEE/Unesp), em 1977, e o início do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PMEE/UFSCar), em 1978. A HEE/Unesp passou a formar professores de Educação Especial, e o PMEE/UFSCar, a formar pesquisadores em Educação Especial. Esses fatos foram fundamentais para o enorme crescimento que a área teve nestas quatro décadas. São destacadas as mudanças que estão ocorrendo nas questões conceituais a respeito das deficiências e no delineamento de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, formação do professor, formação do pesquisador.

Resumo e palavras-chave do texto *A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote*

RESUMO: Buscamos por meio deste texto materializar o percurso histórico trilhado pelos artigos em periódicos de Sadao Omote ao longo de suas três décadas de produção acadêmico-científica. Para tanto, recorreremos ao currículo Lattes do referido autor e listamos todos seus artigos (41) incorporados na referida plataforma. Após esse breve caminho exploratório, realizamos uma árdua busca pela totalidade desses textos, apenas consubstanciada

com a ajuda do próprio autor, o qual nos disponibilizou os textos faltantes. Feito isso, lemos minuciosamente cada artigo três vezes, extraindo deles os principais conceitos referentes à Educação Especial como campo de conhecimento. A intersecção desses elementos corporifica-se na presente análise, dividida em três partes, a saber: a) conceitos basilares trabalhados por Omote no campo da Educação Especial; b) ideias e apontamentos sobre o fenômeno da inclusão, dirigindo especial ênfase aos aspectos relacionados ao ambiente escolar; e c) principais referências e temas retratados pelo referido autor. Objetivamos destacar criticamente os principais apontamentos de Sadao Omote referentes à Educação Especial, nosso campo de estudo, e possíveis caminhos dialéticos à edificação de um sistema educacional que seja radical na qualidade de ensino por ele ministrada.

PALAVRAS-CHAVE: historiografia, Educação Especial, inclusão social.

Resumo e palavras-chave do texto *Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em Educação Especial*

RESUMO: O artigo é uma resposta ao trabalho de Piccolo, Moscardini e Costa, publicado no volume 16, número 1 deste periódico, no qual os autores analisaram a minha produção bibliográfica publicada em periódicos científicos. Alguns fatos da minha vida pessoal, intimamente ligados à trajetória acadêmica percorrida, são descritos com o intuito de favorecer a compreensão radical da minha posição teórica. As referências que dão suporte ao artigo foram, em boa parte, publicadas há algumas décadas. Isso se deve ao fato de que grandes contribuições teóricas nas Ciências Humanas ocorreram em meados do século passado. Significa que a preocupação excessiva com a atualidade das referências, avaliada em termos de cronologia, leva os pesquisadores a abrirem mão da vasta e rica sistematização teórica daquele período.

PALAVRAS-CHAVE: produção bibliográfica, construção de conceitos, Educação Especial.



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