

# POLÍTICAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÃO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>1</sup>

*PUBLIC POLICTS: RELATIONSHIP WITH SCIENTIFIC PRODUCTION IN SPECIAL EDUCATION*

Enicéia Gonçalves MENDES<sup>2</sup>

**RESUMO:** A conjunção dos temas “Políticas Públicas”, “Produção Científica” e “Educação Especial” é analisada neste texto sob duas vias: (1) a perspectiva das pesquisas sobre as políticas públicas, e (2) a produção científica sob o prisma da política em Educação Especial. Através de uma reconstrução histórica da relação entre prestação de serviços, políticas públicas e produção do conhecimento científico em Educação Especial no Brasil, foram extraídos para o debate os seguintes pontos: (a) as perspectivas para a produção científica na área, (b) implicações da indissociabilidade entre a natureza política de toda investigação científica, e (c) a necessidade de se definir claramente a Educação Especial enquanto área de conhecimento científico do campo de atuação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial; políticas públicas; produção científica.

**ABSTRACT:** The combination of the issues, Public Politics, Scientific Production and Special Education, is analysed under two ways: (a) the research perspective about the public politcs and, (b) the scientific production under the point of view of the Special Education politicbs. By analysing a history of the relationship between service delivery, public politics and knowledge production in Special Education some points of view were identified for debate, such as: (a) the perspectives for a scientific production in the area; (b) some implications of the indissociability between politcs and all the scientific investigations and (c) the necessity to clearly define Special Education as one area of knowledge and as a field of professional practice in Brasil.

**KEYWORDS:** Special Education; public politics; scientific production.

## Introdução

A conjugação dos temas “Políticas Públicas”, “Produção Científica” e “Educação Especial”, abre inúmeras possibilidades de análise, de forma que as considerações contida no presente texto se configuram como uma tentativa de oferecer

---

<sup>1</sup> Conteúdo baseado na palestra conferida durante a mesa redonda sobre “Políticas Públicas: Articulação com a Produção Científica em Educação Especial” realizada no “V Seminário de Pesquisas em Educação Especial”, em Niterói (R.J.), em junho de 1996.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

uma contribuição parcial para este debate. O objetivo deste trabalho foi o de analisar pelo menos duas possíveis e importantes avenidas para análise, qual seja, a que avalia o impacto da produção científica sobre as políticas públicas, e na perspectiva inversa para ser imparcial, a que analisa o impacto das políticas públicas sobre a produção científica nacional.

Vamos considerar primeiramente que de uma perspectiva histórica a meta ulterior da Educação Especial possa ser definida como sendo a de “garantir uma educação de qualidade para a conquista da cidadania” para as pessoas com necessidades educativas especiais. Neste sentido, tanto a *política* quanto a *produção científica*, juntamente com a área de *prestação de serviços*, se constituiriam em atividades-meio, para a atividade-fim que seria a área de Educação Especial.

Dado este grande alvo da Educação Especial, poderíamos desdobrá-lo ainda em outras duas metas: garantir educação, e educação de qualidade. A partir destas é possível analisar a realidade educacional dos indivíduos com necessidades educativas especiais no Brasil enquanto produto destas as atividades mediadoras.

Começemos esta análise pela questão: “A Educação Especial está garantida à quem dela precisa?”

Os dados apontam para o fato da relação entre a oferta e a demanda por serviços de ensino especial no país é estimada entre a faixa de 1 a 15%, ou seja, a maioria da população que requer serviços educacionais especializados encontra-se marginalizada do processo educacional.

Ainda assim poderíamos continuar questionando: “A Educação Especial existente (embora elitista) é de qualidade?”.

Conforme apontam vários pesquisadores (por exemplo: Ferreira, 1989; Bueno, 1991; Mendes, 1995) sob o rótulo *Educação Especial* encontram-se vários procedimentos para legitimar a exclusão, a discriminação social, e reforçar os mecanismos de seletividade social nas escolas públicas de primeiro grau.

Portanto, os principais problemas da Educação Especial no Brasil estariam relacionados à falta de oportunidades educacionais, e à uma deturpação na função dos serviços educacionais existentes.

Prosseguindo nossa análise poderíamos questionar ainda: A quem compete solucionar a falta quase que generalizada de oportunidades educacionais para esta população? A quem compete solucionar a falta quase que generalizada de oportunidades educacionais e a baixa qualidade do ensino oferecido a esta população? Aos políticos ou aos cientistas?

A tese a ser defendida é a de que tanto os problemas arrolados quanto suas soluções são tanto competências das políticas públicas quanto da produção científica, e dependerão de uma melhor articulação entre estes dois ramos de atividade.

Avançando nesta análise vamos tentar confrontar agora a produção científica e as políticas públicas na área para extrair algumas conclusões sobre tais questões.

## **I. A ótica científica da política educacional para indivíduos com necessidades educativas especiais**

Existem basicamente três tipos de dados, cujas análises tem embasado pesquisas essencialmente políticas: a legislação, os documentos que contemplam normas oficiais e os indicadores quantitativos acerca do atendimento educacional. Tais estudos ilustram tendências políticas, uma vez que é difícil reconstituir a gênese das leis e os processos de elaboração de documentos normativos.

O que tem revelado tais estudos?

Os estudos sobre legislação demonstram que estamos num momento significativo, cuja legislação seria suficiente para estabelecer algumas garantias necessárias para a solução dos problemas da Educação Especial no Brasil (Ferreira, 1990). Entretanto, é preciso considerar que as leis no Brasil, nem se constituem em garantia de direitos, nem na instituição de novas práticas, conforme enfatiza Jannuzzi (1992).

Estudos sobre documentos normativos tem resultado na conclusão de que eles não consideram o conhecimento produzido no país acerca da realidade da Educação Especial, porque entre outras coisas contêm sérios problemas conceituais, além de retratarem uma realidade deturpada (ver por exemplo: Ferreira, 1989 e 1990; Mazzotta, 1994; Mendes, 1995).

Os estudos sobre indicadores quantitativos tem sido empreendidos em parte porque alguns indicadores refletem de certa forma, as conseqüências das políticas públicas adotadas, principalmente porque elas se constituem em fonte de financiamento para os projetos educacionais. Apesar das dificuldades encontradas em relação aos três únicos levantamentos estatísticos existentes<sup>3</sup> (principalmente relacionados à insuficiência de informações, incoerência e inconsistências nos dados coletados), a análise de tais indicadores tem permitido conhecer parte da realidade e oferecer uma estimativa dos principais problemas da área, que estariam particularmente

---

<sup>3</sup> Realizados entre as décadas de 70 a 90 (MEC, 1974, 1985 e 1990).

relacionados, entre outras coisas:

- à extrema escassez de oferta de serviços;
- às características questionáveis da clientela atendida;
- às características segregadoras, discriminatórias e marginalizantes da rede de serviços de ensino especial existente;
- ao papel omissivo do poder público, em suas três esferas (federal, estadual e municipal) na prestação direta de serviços educacionais;
- ao incentivo explícito à iniciativa privada;
- às projeções negativas das tendências em termos da evolução dos serviços em relação às necessidades dos usuários.

No conjunto, estes três conjuntos de evidências tem continuamente apontado para:

- a ineficácia e incoerência do conjunto de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais;<sup>4</sup>
- uma contradição entre o formal e o real, uma vez que direitos são proclamados (na legislação), mas à medida em que não são cumpridos (e os indicadores quantitativos demonstram esse fato), se articulam promessas futuras para a solução dos problemas (nos documentos sobre normas e regulamentações) fazendo com que a Educação Especial no país adquira um *status* de eterno “vir a ser”.<sup>5</sup>

Adicionalmente, pode-se constatar também um viés na pesquisa sobre este tema, que praticamente está restrita à análise da política no âmbito federal, o que parece refletir a centralização do poder político encontrada em nosso país até o final da década de 80.

Conhecidos alguns aspectos relacionados à política de educação especial no país, poderíamos passar agora a analisar quais tem sido as implicações políticas da produção científica nesta área.

---

<sup>4</sup> Adotando-se aqui a definição de política como sendo “um conjunto coerente de princípios e propostas para a educação formal de educandos com necessidades educativas especiais” (Mazzotta, 1994, p.172).

<sup>5</sup> Conforme aponta Saviani (1987), esta é uma característica da política educacional no Brasil, não sendo portanto, exclusiva da Educação Especial.

## **II A ótica política da produção científica nacional na área de Educação Especial**

A Educação Especial, enquanto campo de prestação de serviços, foi inaugurada desde a época do Brasil colonial, mas as iniciativas governamentais sistemáticas em termos de políticas somente começaram a surgir a partir do início dos anos 60. Entretanto, a produção do conhecimento científico no Brasil somente se institucionaliza a partir do final da década de 70, ou seja com mais de um século de diferença do início da prestação de serviços e cerca de duas décadas após o aparecimento das políticas públicas setoriais para esta área.

Tradicionalmente em nosso país, a produção científica tem estado vinculada aos cursos de pós-graduação, e na área de Educação Especial, os primeiros cursos de pós-graduação foram implantados no final da década de 70.<sup>6</sup>

Portanto, há primeiramente que se considerar que a recenticidade desta área do conhecimento científico, condiciona-a um estágio mais preliminar e provisório da produção existente acerca da nossa realidade. Isto se deve, em parte ao fato de que seu início foi embasado no conhecimento produzido na realidade de outros países,<sup>7</sup> o que não nos deu a exata noção dos problemas nacionais, uma vez que os conceitos essenciais (que servem como ferramenta de análise) somente podem ser entendidos e explicados a partir do contexto histórico e sócio-cultural em que se inserem.

Além disso, o tempo de desenvolvimento e o produto obtido ainda não parece ser suficiente sequer para o conhecimento devido da realidade nacional, e menos ainda para ser prontamente consumido por prestadores de serviços, políticos e usuários do ensino especial.<sup>8</sup>

Vamos considerar primeiramente, que o processo de produção de conhecimento é concretizado a partir do empreendimento de pesquisas individuais, sendo que cada um deste tipo de estudo contém cinco etapas,<sup>9</sup> a saber:

- 1) formulação de questões;
- 2) definição do delineamento;
- 3) definição dos participantes;

---

<sup>6</sup> Cerca de uma década após a reforma universitária de 68, que instituiu a pesquisa nos centros universitários do país, particularmente nos programas de pós-graduação das universidades públicas (Saviani, 1987).

<sup>7</sup>Particularmente dos países norte-americanos, e em especial dos Estados Unidos.

<sup>8</sup>Admitindo aqui que a função da ciência não se restringe apenas a descrever e explicar, mas também, e sempre que possível, prever e controlar.

<sup>9</sup>Turnbull & Turnbull (1989).

- 4) definição do procedimento;
- 5) divulgação dos resultados.

Seria portanto natural esperar que pesquisas realizadas sem o conhecimento devido da realidade careçam de uma problematização melhor da área, o que pode dificultar tanto a proposição de questões relevantes quanto o encaminhamento de soluções afetivas para os problemas.

Neste sentido, podemos ver uma evolução mais propriamente temática (com um nível cada vez mais abrangente no número de temas pesquisados), do que propriamente problemática (com o aprofundamento na análise de problemas específicos, que permitam derivar estratégias de intervenção).

Vamos considerar ainda que o conhecimento científico é cumulativo e integrativo, o que envolve, além da produção de pesquisas, o acúmulo de dados consistentes, a sistematização das informações e várias formas de disseminação.

Seria mais uma vez natural esperar que uma área que se encontra num estágio científico preliminar, ou seja, descritivo da realidade, ainda não tenha condições de oferecer respostas ou propostas de intervenções às muitas das questões suscitadas pelos problemas encontrados nesta mesma realidade.

O que está se questionando seriamente ao tecer tais considerações é se a produção científica na área de Educação Especial no Brasil, em seu estágio atual, teria respostas que pudessem subsidiar amplamente os processos de tomada de decisões no estabelecimento das diretrizes políticas (ou mesmo na área de prestação de serviços).

A este respeito pode-se observar que apesar de terem sido criados espaços para uma discussão mais sistematizada e aprofundada dos problemas pertinentes à Educação Especial no Brasil, ainda estamos longe de ter uma área de conhecimento científico consolidada ao ponto de poder oferecer conhecimento prontamente consumível e acessível, para os principais problemas da realidade educacional em questão.

Seria interessante analisar também uma idéia que parece comum no Brasil, que diz respeito à falácia de que uma pesquisa somente é válida se apresenta uma solução para o problema apontado. Tal suposição é passível de crítica sob vários aspectos, entre eles, por:

- desconsiderar a natureza histórica (cumulativa e integrativa) e sócio-cultural (que refletem valores e interesses dos diferentes segmentos sociais) da construção do conhecimento científico;

- refletir desconhecimento de que a lacuna entre a teoria e a prática não é nem, um problema específico da produção científica em Educação Especial no Brasil,<sup>10</sup> nem é sequer específico desta área do conhecimento científico;
- permitir por em cheque a credibilidade da produção científica no país, apontando uma possível crise de relevância, uma vez que muitas pesquisas possam ser consideradas como sem propósito ou com objetivos irrelevantes (dado o estágio atual preliminar do conhecimento); além de
- dificultar a consolidação de uma área ainda em desenvolvimento e que portanto, requer estímulo.

Em resumo, poderíamos apontar que poderia estar havendo dificuldades em relação à consolidação da área de conhecimento científico compreendida pela Educação Especial no Brasil, em relação:

- à produção (que se reflete na dificuldade de propor problemas relevantes, selecionar sujeitos representativos, selecionar e utilizar procedimentos de coleta e análise de dados adequados);
- ao acúmulo (que se reflete na insuficiência de estudos sobre temas comuns, abrangentes e relevantes);<sup>11</sup>
- à sistematização (que se reflete na falta de pesquisas que “compilem diferentes resultados baseados numa quantidade suficiente de estudos que repliquem, reforcem, ampliem, respondam ou mesmo problematizem os resultados de estudos futuros”);<sup>12</sup>
- à disseminação (com reflexos problemáticos especificamente nas atividades de ensino que envolvam a formação de profissionais para a área);
- ao acesso, (que se reflete na carência de literatura nacional prontamente disponível);
- à utilização (que se reflete na lacuna entre o produto alcançado e as necessidades dos usuários).

Saviani (1991) faz uma interessante análise sobre a evolução, por etapas pelas quais tem passado a produção científica nacional na área educacional, que

<sup>10</sup> Ver por exemplo Turnbull & Turnbull, 1991.

<sup>11</sup> Esta dificuldade pode ser observada pela ausência de linhas de pesquisas internamente consistentes e cumulativas, e a raridade de projetos sequenciais e coordenados de investigação científica.

<sup>12</sup> As três dificuldades descritas até este momento do texto foram extraídas daquelas arroladas por Goldberg (1978), em referência à Psicologia Educacional, que se trata de uma área com vinculações estreitas com a Educação Especial.

servem também para ilustrar as implicações políticas das pesquisas na área de Educação Especial.

A *primeira etapa* na evolução da produção científica, que ele considera como a *visão ingênua*, poderia ser caracterizada como aquela em que uma necessidade educativa especial era concebida como algo centrado no sujeito, e cuja solução seria a criação de processos pedagógicos específicos para saná-las.

Nesta abordagem a ênfase das pesquisas centra-se na investigação de aspectos do denominado ensino especial, ou relacionados à metodologia pedagógica propriamente dita.

Poderíamos caracterizar nesta abordagem ainda ingênua uma série de pesquisas empreendidas nos anos iniciais da história da Educação Especial enquanto área de conhecimento no país. Num primeiro momento, parecia que estávamos tentando encontrar a deficiência e entender suas implicações educacionais. Estudos sobre interações professor-aluno com deficiência, mãe-filho com deficiência, comparados com sujeitos normais, e formas de intervir através do ensino eram empreendidos com sujeitos de classes e escolas especiais, que eram (e continuam sendo) as modalidades de atendimento mais comum no país.

O problema social cada vez mais agudo do denominado “fracasso escolar” nas escolas públicas do primeiro grau, impulsionou a criação das classes especiais para os considerados deficientes leves. Tal problema concentrou num primeiro momento uma série dos esforços de pesquisa em Educação Especial.

Numa abordagem ainda ingênua, começamos a tratar a classe especial como um conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem passíveis de serem sanadas através do ensino. A forma como os alunos eram encaminhados para tais classes e a relação destas com o sistema educacional ainda não se constituía em preocupação dominante.

Partindo do princípio de que a metodologia tradicional falhara para estes alunos, a solução proposta era a utilização de procedimentos alternativos de ensino. Daí, as propostas para o ensino em classe especial começaram a se proliferar. Algumas baseadas no construtivismo, outras no comportamentalismo. Terapias reabilitadoras, reforço pedagógico, uso do computador, reeducação psicomotora, reorganização neurológica, musicoterapia, ludoterapia, psicodrama etc.

Tudo parecia válido para ensinar aquelas crianças de classe especial, porque quase que invariavelmente todas demonstravam algum grau de sucesso, e a questão seguinte passava a ser: qual é afinal o melhor método?



A questão fundamental que nos levaria a questionar qual era afinal de contas as necessidades educativas daquela clientela que era diferenciada, se perdia e falsas questões passariam então a ser perseguidas.

A conseqüência deste embate era a divisão e tomada de posições, a competitividade para demonstrar o melhor método, a dispersão dos esforços de pesquisa, a superficialidade da análise e, conseqüentemente, o enfraquecimento da área, que se distanciava cada vez mais de soluções efetivas para os problemas.

Conseqüentemente, o ensino especial nas classes especiais pouco evoluía. Primeiro em função da falta de consenso, provocada pela confusão generalizada devido a avalanche de diferentes abordagens. Em segundo lugar, porque, todas as abordagens fortaleciam a concepção de que o problema estava centrado no aluno e que a solução seria meramente pedagógica.

Por outro lado, numa perspectiva política, tais pesquisas poderiam indicar a criação generalizada de classes especiais, o que implicaria: ou no reforço do mecanismo de seletividade social nas escolas públicas de 1º grau, dado o problema do fracasso escolar e da dimensão da pobreza e/ou miséria no Brasil ou, no que seria mais provável, na impossibilidade de se mudar a realidade dado o custo desta alternativa para atender o enorme contingente que é anualmente excluído por repetência nas escolas públicas brasileiras de 1º grau.

Entretanto, nenhuma destas sugestões sequer tangenciariam o principal problema que seria o de garantir uma educação de qualidade para esta clientela.

As classes especiais não significaram necessariamente a ampliação das oportunidades educacionais para a clientela com necessidades educativas especiais. Elas foram criadas para uma população que passou a ser excluída do ensino regular, a medida em que a escola aparentemente se democratizava, ou seja, ela foi criada para uma população antes tida como normal, mas que passou a ser considerada deficiente a partir da institucionalização da escolaridade pública obrigatória.

Caminhando um pouco mais, atingimos uma segunda etapa, na qual descobrimos então que a correspondência entre necessidade educativa especial e educação especial, não era tão direta quanto nos parecia.

Foi a fase onde se iniciaram as denúncias sobre a falta de oportunidades educacionais, sobre a arbitrariedade dos processos de encaminhamento para os serviços de educação especial, sobre a baixa qualidade do ensino ministrado nestes serviços e sobre a função de discriminação e marginalização dos serviços educacionais

especializados.<sup>13</sup> Aí se enquadrariam uma grande gama de pesquisas realizadas na década de 80 no Brasil, e que produziram uma série de críticas relacionadas à modalidade de serviço denominada como classe especial, e que de certa forma a invalidaram em função da contradição constatada entre seus objetivos teóricos e aqueles observados na prática.

Chegamos então à desilusão sobre os propósitos da Educação Especial, e os problemas anteriormente tidos como pedagógicos passaram a contracenar no palco do determinismo social.

Esta fase, Saviani (1991) denomina como *crítica-reprodutivista*, em função da constatação de que a escola apenas reproduz as relações de poder existentes fora dela, ou na sociedade como um todo. Nesta abordagem, a ênfase das pesquisas iria tendenciar para avaliações e denúncias, na tentativa de desvendar os determinantes sociais envolvidos. As soluções apontavam então para a necessidade de mudanças sociais mais generalizadas e que fugiam do âmbito educacional.

A partir de tal escrutínio das classes especiais nas escolas públicas do primeiro grau criou-se um impasse entre pesquisadores, prestadores de serviços, profissionais, políticos e consumidores, que até o momento aguardam uma solução. Afinal de contas o que deve ser feito com as classes especiais?

Eliminá-las, como de certa forma sugerem os resultados das pesquisas que a invalidaram implica, como aponta Ferreira (1990), em fechar o único espaço garantido até o presente momento, de ensino especial nas escolas públicas, e mais do que isso, implica em agravar o principal problema que é a falta de oportunidades educacionais disponíveis.

Redefinir sua clientela, por aqueles com dificuldades mais severas, como propõe outros, significa por outro lado, alterar toda a estrutura e funcionamento das escolas especiais de natureza filantrópica,<sup>14</sup> o que não parece ser fácil, e nem implicaria necessariamente em aumento das oportunidades educacionais.

Além disso restaria definir o que fazer com a atual clientela da classe especial? Afinal ela é ou não clientela da Educação Especial? Tem ou não necessidades educativas especiais? Qual deve ser afinal a definição de Educação Especial e as características de sua clientela? Enfim, quais serviços devem ser implantados para promover a meta ulterior da Educação Especial no País?

<sup>13</sup> Convém salientar que este estágio também pode ser observado na história da evolução da Educação Especial de outros países, principalmente na década de 70.

<sup>14</sup> Que já somam vários milhares no país, e que há durante anos se constituíram na única possibilidade escolar para muitos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Estas são apenas algumas das inúmeras questões<sup>15</sup> que aguardam investigações mais efetivas na área.

Restaria portanto, tentar alcançar um novo estágio de investigação científica, com respostas mais efetivas para o problema, também porque conforme aponta Cunha (1988) a conseqüência de críticas desta natureza, no âmbito da história da Educação Especial, sempre beneficiaram o sistema educacional que apresentou formas cada vez mais sutis de discriminação social e educacional.

Em relação à nossa história de investigação científica nesta área poderíamos talvez considerar que estamos ainda transitando entre estes dois paradigmas de pesquisa, ora com propostas essencialmente pedagógicas e ingênuas, ora com criticismo excessivo, sendo que nenhuma das abordagens representem avanços substanciais em relação à garantia de acesso e de qualidade da educação para pessoas com necessidades educativas especiais.

Em perspectiva, estaria uma terceira fase, que este autor denomina como sendo histórico crítica, e que deveria levar em consideração o fato de que uma resposta pedagógica também faz parte do tratamento social que deve ser dado ao problema, sendo que a sua ausência apenas reforça, reproduz ou reeitera as condições originárias das críticas. Neste sentido, convém salientar que a escola não só é poder, mas também tem a função de conferir poder, o que lhe garante a função de mantenedora da estratificação social.

Entretanto, apesar da aparente falta de conhecimento acumulado para que se possa chegar a este estágio, percebe-se que a Educação Especial tem condições de avançar neste sentido, em função de uma preocupação histórica com as capacidades e necessidades individuais em relação ao processo educacional.

### **Considerações finais**

Deixando um pouco de lado as conclusões óbvias de que; tanto a investigação científica quanto a política são ramos independentes da atividade humana,<sup>16</sup> que assumem maior grau de legitimidade e eficácia se forem empreendidas de forma coletiva, e que, seriam mutuamente beneficiadas se houvesse um maior

---

<sup>15</sup> Que tem provocado bastante divergência entre pesquisadores, e que não têm sido discutidas com a ênfase necessária.

<sup>16</sup> Bom seria que todos pudessem fazer de tudo (política, pesquisa e prestação de serviços) mas utópico e demagógico supor ou propor que tais tarefas sejam igualmente dominadas com igual competência por quem atua na área, dada as atuais condições de trabalho e formação existentes em nosso país.

grau de articulação entre elas, poderiam ser pinçados outros pontos mais específicos para nossa reflexão:

- O primeiro ponto é o de que toda investigação científica tem um caráter político, às vezes claramente explicitado, as vezes deduzíveis, mesmo que pela omissão de uma abordagem mais direta desta classe de problemas, pelo pesquisador, por mais pontual que seja seu estudo. Portanto, seria importante desenvolver, na formação do pesquisador, competência, mesmo que seja minimamente para que ele possa derivar as implicações políticas de seus estudos e relacioná-las com os problemas centrais da realidade;
- O segundo ponto seria o de que, é no contexto da política educacional geral que devem ser traçadas as diretrizes para indivíduos com necessidades educativas especiais.

Aqui gostaria de abrir um parênteses para considerar que a defesa de uma política conjunta, ou de um sistema educacional único, ou de uma escola inclusiva, não significa negar a especificidade da Educação Especial enquanto área de conhecimento científico. Existe no país, muita polaridade a este respeito, que a meu ver está relacionada à uma confusão entre campo de atuação profissional e área de conhecimento científico.

A defesa de uma escola inclusiva ou de uma política educacional conjunta, ou ainda de uma aproximação mais estreita entre educação regular e especial, não elimina a existência de alunos com necessidades educativas especiais, nem a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, nem sequer a necessidade de formar profissionais que atuarão nesta área.

O terceiro ponto seria o de que a evolução na produção científica depende de uma política que priorize o investimento na formação de pesquisadores e na garantia de permanência destes na área.

Aqui, além de defender a especificidade da Educação Especial enquanto área de conhecimento científico, estou também considerando que esta deve ser uma área com identidade própria, uma vez que seu objeto de estudo somente pode ser compreendido se acessarmos ao conhecimento produzido em outros domínios, que extrapolam o campo da Educação e da Psicologia. Neste sentido, proponho que o termo ESPECIAL seja entendido como substantivo e não como adjetivo para a compreensão do significado da Educação Especial enquanto área de conhecimento científico.

Finalmente eu gostaria de emprestar as reflexões de Biasoli-Alves (1993) para concluir a discussão deste tema:

... parece ter chegado o momento em que se necessita fazer uma revisão que identifique dados que estão sendo produzidos, em qual direção eles vão, que idéias norteiam as discussões, qual seu aporte com a realidade, quanto se tem encaminhado de fato, na procura e implantação de soluções para os problemas... Talvez seja o momento em que se problematiza muito na direção errada... Talvez existam muitos vieses na maneira como as perguntas... estão sendo feitas... Talvez se esteja precisando de boas perguntas... e de desenvolver boas estratégias para encontrar boas respostas. (Alves, 1993, p. 246)

Esta conclusão põe na berlinda, tanto a efetividade das políticas públicas quanto a produção do conhecimento científico na área, e obriga à uma revisão na postura de pesquisadores e políticos (ou mesmo de prestadores de serviços), se é que eles em algum momento entendem e direcionam suas atividades para garantir uma educação de qualidade para indivíduos com necessidades educativas especiais.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Z. M. M. B. Escolarização de crianças com atraso no desenvolvimento. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, n. 1, p. 235-248, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Educação Especial: Dados Estatísticos-1974*. Brasília: SEEC/MEC, 1975
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Sinopse estatística da Educação Especial/1981*. Brasília: SEEC/CENESP, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura *Sinopse Estatística da Educação Especial/1987*. Brasília: SEEC/MEC, 1990.
- BUENO, J. G. O. Educação especial brasileira: a integração-segregação do aluno diferente. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CUNHA, B. B. B. Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo - São Paulo.
- FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. Campinas, 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - Campinas.
- FERREIRA, J. R. Produção científica em Educação Especial. *Temas em Educação Especial*. São Carlos v. 2, p. 97-100, 1990.
- GOLDBERG, M. A. Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? *Cadernos de Pesquisa*, n. 25, p. 17-27, 1978.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. *Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar*. São Paulo, 1994. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo.

SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez Associados, 1987.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Editora do Tatu: Cortez, 1991.

TURNBULL, H. R.; TURNBULL, A.P.; and senior staff. *Report of consensus conference on principles of family research*". (CF-1). Lawrence: University of Kansas Beach Center on Families and Disability, 1989.

TURNBULL, H. R.; TURNBULL, A. P. *Participatory action research and public policy*. (PO-8). Lawrence: University of Kansas Beach Center on Families and Disability, 1991.