

OS 20 ANOS DO GT EDUCAÇÃO ESPECIAL: GÊNESE, TRAJETÓRIA E CONSOLIDAÇÃO

20 YEARS OF SPECIAL EDUCATION WORK GROUP: GENESIS, COURSE AND CONSOLIDATION

Júlio Romero FERREIRA¹
José Geraldo Silveira BUENO²

RESUMO: o trabalho resgata a trajetória do GT Educação Especial desde sua criação, em 1991, até 2010. De início, o texto dá destaque aos antecedentes que culminaram na criação do Grupo de Trabalho, após atuar 3 anos como Grupo de Estudos, e às principais atividades do primeiro quinquênio do novo GT, como expressão da integração definitiva da educação especial à estrutura da ANPEd. Num segundo momento, o trabalho dedica-se à análise do desenvolvimento e consolidação do grupo, através da descrição, dividida em dois períodos - 1991 a 2001 e 2002 a 2010, da produção científica ali apresentada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Pesquisa Educacional. Produção Científica. ANPEd.

ABSTRACT: This paper recalls the history of the Special Education Work Group (WG) of ANPEd (National Association of Post-Graduation and Research), from its conception in 1991 to 2010. Firstly, the text highlights the background that led to its creation after serving three years as a Study Group, and the major activities performed during the first five years of the new WG as an expression of undoubted integration of special education to the structure of ANPEd. Finally, the paper analyses the development and consolidation of the group by describing the scientific production presented in the Annual Meetings of ANPEd, divided into two periods - from 1991 to 2001 and from 2002 to 2010.

KEYWORDS: Special Education. Educational Research. Scientific Production. National Association of Post-Graduation and Research.

1 INTRODUÇÃO

No planejamento da 34a. Reunião Anual da ANPEd, o GT Educação Especial encomendou um trabalho de análise da trajetória de 20 anos do GT nas reuniões da Associação. Para realizar a tarefa, optamos por organizar o texto recuperando, de início, a criação e os primeiros passos do GT, em seu primeiro quinquênio. Em seguida, descrevemos o desenvolvimento e consolidação das atividades do grupo, enfatizando para isso o conteúdo da produção ali apresentada ao longo dos 20 anos.

Para essa caracterização, dividimos o período 1991-2010 em dois momentos: no primeiro, faz-se uma descrição dos trabalhos (trabalhos completos, comunicações e pôsteres) aprovados e apresentados entre 1991 e 2001; no segundo, realiza-se balanço tendencial da produção dos últimos nove anos, com foco em

¹ Membro Fundador e Sócio Honorário da ABPEE. romereto@terra.com.br

² Docente da PUC - São Paulo. jotage@pucsp.br

todos os trabalhos completos aprovados (aprovados apresentados e aprovados excedentes).

Para a recuperação dos primeiros momentos do GT e da produção apresentada de 1991 a 2001, recorremos a dois trabalhos elaborados anteriormente por um dos autores (FERREIRA; 1997; 2002), aos programas e relatórios gerais das reuniões da ANPEd e aos textos dos trabalhos e comunicações apresentados no GT e dos pôsteres por ele aprovados (examinados através de seus resumos, recorrendo-se aos textos completos quando necessário ou possível, já que as duas formas nem sempre eram disponíveis nos primeiros anos). Cabe registrar que o presente texto mantém em grande parte a terminologia utilizada nessas diferentes fontes, o que ajuda a compreender a diferença com relação às referências mais atuais com relação, por exemplo, às denominações dos alunos com necessidades especiais.

Para realizar a análise da produção de 2002 a 2010, com foco nos trabalhos completos aprovados, efetuamos balanço tendencial desses trabalhos, procurando verificar a procedência institucional e regional, os distintos tipos de necessidades educacionais especiais envolvidos, os temas abordados e os procedimentos de pesquisa utilizados.

2 GÊNESE E ORGANIZAÇÃO DO GT

De início, mostramos o processo de constituição do grupo e informações sobre as sessões iniciais do GT.

O GT foi criado em 1991, dez anos após os primeiros GTs da ANPEd, em reunião na qual já se organizou como os GTs existentes. No trabalho acima citado, de 1997, procuramos verificar se havia ocorrido a apresentação de produções referentes à Educação Especial em outros grupos de trabalho que não o específico. Ali constatamos que as pesquisas relacionadas à área chegam à ANPEd no próprio momento em que se discute a criação do GT; relatórios anteriores a 1990 registram trabalhos e discussões que tangenciam a área de Educação Especial (meninos de rua, fracasso escolar, problemas específicos de aprendizagem e de disciplina) mas não tratam da deficiência, condutas típicas ou altas habilidades. Em 1990, é apresentado um trabalho sobre deficiência e estigma em sessão especial sobre “excluídos e estigmatizados”. Acresce que, só a partir de 1991, os programas trazem os resumos dos trabalhos e informações mais detalhadas da programação, o que dificulta o resgate das atividades ocorridas nos GTs até então. Após 1991 e até 1996, apenas dois trabalhos relacionados à educação especial foram apresentados em outros GTs (um sobre deficiência e humanização, no GT Filosofia da Educação, em 1994; outro sobre deficiência e educação infantil, no GT Educação de 0 a seis anos, em 1995). Não fizemos essa verificação sobre períodos posteriores.

O GT foi criado após funcionar dois anos como Grupo de Estudos (conforme dispõem os Estatutos da Associação), coordenado pela profa. Elcie

Masini, da USP. A área organizou-se como Grupo de Estudos em 1989, na 12a. Reunião, congregando pesquisadores e professores ligados à Educação Especial. Já ali, o grupo compartilhava a visão da carência de uma atuação profissional mais adequada e comprometida com o trabalho educacional “especial”, ao registrar o predomínio do assistencialismo, a escassez de profissionais, a necessidade de tentar conferir à educação do portador de deficiência um caminho possível para a integração social. As discussões continuaram em 1990, momento em que a Assembléia Geral aprovou proposta de que os GTs em fase de constituição, bem como os demais, apresentassem proposta de trabalho justificando sua existência. Foram apresentados os Grupos de Educação Especial, Educação e Comunicação e Sociologia da Educação, como estando funcionando em caráter experimental e com o desafio de assegurar uma “produção científica consistente” para aprovação na reunião seguinte.

Na 14a. Reunião, em 1991, a Assembléia aprovou, por unanimidade, os três novos GTs, cuja participação “expressiva” foi registrada no relatório final do encontro. O GT reafirmou sua diretriz de ação junto à pessoa com deficiência, reforçando a necessidade da “profissionalização dos envolvidos em Educação Especial”. O ponto prioritário das discussões foi a identidade do próprio GT, assim definida e comunicada à Assembléia:

A Educação Especial tem sido objeto de grandes confusões. Queremos deixar nosso repúdio público a interpretações equivocadas que identificam educação especial como instância simplesmente legitimadora das impropriedades do ensino regular. Educação especial não é um recurso remediativo para o fracasso escolar. Configura-se como um recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades especiais o exercício do direito à educação. Entende-se que tais educandos são os que, por razões de ordem sensorial, mental ou física, não se beneficiam das situações comuns de ensino.

A constituição do GT, como afirmação da importância de reservar um campo próprio de discussões da educação especial, em parte refletiu um estágio de acúmulo de programas de formação de pessoal especializado na área, bem como de um corpo aparentemente relevante de projetos de pesquisa. Os cursos de formação de educação especial no 3o. Grau, notadamente para professores, foram instalados a partir de meados dos anos 70; os cursos de especialização e os programas ou atividades em nível de mestrado vieram no final daquela década. É uma área recente na educação escolar brasileira, com algum grau de indefinição e ambiguidade, ainda hoje, 20 anos depois, no seu objeto de conhecimento e de atuação profissional. Daí, inclusive, o esforço daquele momento para tentar delimitar, com a clareza possível, o espaço do GT, buscando a especificidade sem cair no “especialismo”.

A ênfase na formação de professores e de outros profissionais, bem como nas questões de produção e difusão do conhecimento em educação especial levou à proposta de que os participantes do GT registrassem sua própria experiência, referente a projetos, práticas, pesquisas, cursos: quais eram e como subsidiavam

a formação do educador/pesquisador na área. O material foi discutido em intercâmbio realizado na USP, em maio de 1992, tentando aprofundar a reflexão sobre o papel da pós-graduação - e de suas linhas de pesquisa - perante as necessidades da prática em educação especial.

Em 1992, na 15a. Reunião, o novo GT dedicou a maior parte das sessões à análise da pesquisa exploratória, destacando a necessidade de ampliar a investigação para o nível nacional e de se aprofundarem questões relativas às tendências teóricas e metodológicas. Para os debates, o grupo apoiou-se também em textos sobre formação do educador e do pesquisador em educação especial encomendados aos professores Marcos Mazzotta (USP) e Tércia Dias (UFSCar). Recomendou-se também o esforço para integrar os seminários de pesquisa existentes nas universidades aos trabalhos do GT, para continuar viabilizando os intercâmbios e reuniões preparatórias. Nessa linha, as reuniões de 1993 e 1994 foram precedidas por discussões preparatórias nos Seminários de Pesquisa em Educação Especial promovidos pela UERJ.

A discussão de 1992 foi retomada na reunião de 1993, com a apresentação do relato de pesquisa coordenada pela profa. Rosana Glat (UERJ) sobre o estado da arte da pós-graduação em educação especial no Brasil. O relatório parcial indicava que em 15 dos 17 programas de pós-graduação que se haviam manifestado - num total de 43 - a educação especial era contemplada em linhas de pesquisa ou eixos temáticos, ampliando a produção que antes se concentrava bastante na UFSCar (programa específico na área) e UERJ (como área de concentração).

Essas reuniões iniciais marcaram bastante o percurso do GT, priorizando o mapeamento do que estava acontecendo em termos de pesquisa e formação em pós-graduação (*stricto e lato sensu*), associado à preocupação de situar a discussão da educação especial no âmbito da educação geral. Essa preocupação com o resgate do 'estado da arte', embora não tivesse a força de determinar o conteúdo da demanda espontânea, certamente influenciou a definição de temas e trabalhos especiais e os critérios de seleção dos textos submetidos.

Nessa reunião, de 1993, a busca de maior integração temática e política da educação especial com a educação geral resultou na sugestão de valorizar o encaminhamento de trabalhos da área para outros GTs e de buscar atividades conjuntas com outras áreas. Assim, na busca de ações mais abrangentes, programou-se para a reunião de 1994 a discussão das políticas nacionais de educação especial como expressão localizada das políticas sociais do País, em sessão especial. E se definiu, como tema do GT, a contribuição da pesquisa para a formação de recursos humanos em educação especial.

Em 1994, na 17a. Reunião, a sessão especial teve como expositora a professora Gilberta Jannuzzi (UNICAMP), resgatando aspectos da história da educação especial brasileira e apontando a necessidade de discutir a perspectiva da educação especial no âmbito da educação geral.

O tema indicado pelo GT para as reuniões de 1995 e 1996 parece representar, ainda hoje, uma síntese das preocupações e reflexões que foram, de certo modo, constituindo e consolidando o GT em sua trajetória: formação de recursos humanos em educação especial, com ênfase nos paradigmas teóricos e na integração com a educação em geral.

Quanto às participações no GT: o número médio anual de professores participantes das sessões do grupo foi inferior a 20 no período 1991/93 e aproximou-se de 50 no triênio seguinte; e essa média (50) se manteria até o final daquela década.

3 DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO: 1º PERÍODO - 1991/2001

A seguir, procede-se a breve caracterização do conjunto de 138 produções apresentadas e discutidas nas 11 reuniões ocorridas no período. As produções são organizadas de acordo com a modalidade de apresentação (comunicação, pôster, trabalho completo), as áreas de necessidades educacionais especiais envolvidas e os temas abordados; e identificadas pelo sobrenome do autor e ano da apresentação.

Foram apresentados e discutidos no GT, de 1991 a 2001, 89 trabalhos e 30 comunicações, além dos trabalhos encomendados. Os trabalhos foram constituídos basicamente de relatos de pesquisa empírica ou teórica concluída, ensaios temáticos ou ainda relatos/reflexões de experiência. As comunicações revelaram-se uma modalidade bastante flexível, para a qual concorriam não só pesquisas em andamento ou concluídas, mas textos que, muitas vezes, se caracterizam mais como reflexões pessoais, revisões bibliográficas ou ainda divulgações institucionais. A partir de 1997, os pôsteres (18 apresentados até 2001) substituíram as comunicações orais. Nas duas reuniões anteriores a 1997, os pôsteres foram utilizados para receber trabalhos e comunicações que, tendo sido aprovados quanto ao mérito, não foram classificados para apresentação nas sessões dos GTs. Pretendeu-se, com a nova modalidade, marcar melhor a distinção entre relatos de pesquisa concluída e outras formas de trabalho científico; modificou-se o formato e liberou-se mais tempo para a discussão de trabalhos completos nas sessões dos GTs.

As 30 comunicações foram apresentadas a partir de 1993 e até 1996 e poucas trazem pesquisas concluídas. Predominaram as pesquisas em andamento (quatro das quais voltariam em reuniões posteriores, já na forma de trabalhos) e os intitulado estudos exploratórios; os ensaios ou comentários temáticos (trazendo alguma reflexão apoiada na literatura especializada); os relatos de experiência (eventualmente destacando o componente de pesquisa ação ou participante, ou mesmo a tarefa de sistematização/avaliação de uma determinada prática educacional) e os informes sobre cursos e núcleos de formação, pesquisa e extensão.

A apresentação e avaliação de programas de formação de profissionais da área esteve presente em 12 comunicações. Através delas, foram divulgados os cursos de especialização de três universidades, sendo elas

UFF (WELLWE et al., 1994; DELOU, et al., 1994), UEL (ALMEIDA, 1994), e UFAL (BEZERRA; ROCHA, 1994), cursos de atualização e outros programas de formação continuada na UFF (COSTA; WELLER, 1993) e UFES (ARAGÃO et al., 1994), graduação em pedagogia (UNICSUL) (ALMEIDA; PRIETO, 1995) e em educação física (universidades estaduais do Paraná (RIBEIRO, 1994).

Nas iniciativas dirigidas a categorias determinadas de necessidades especiais, a área de deficiência mental foi a mais contemplada. O levantamento inicial daquele que seria o trabalho encomendado sobre o estado da arte da pós-graduação em educação especial (GLAT et al., ano) constituiu-se em comunicação, bem como textos caracterizando e/ou avaliando a produção acadêmica de programas de pós-graduação (TOREZAN et al., 1994; NUNES et al., 1994) e do INES (NOGUEIRA; CARVALHO, 1995).

Um segundo bloco de comunicações (4) inclui a discussão de aspectos políticos das propostas de educação especial anunciadas em termos amplos na legislação e políticas públicas brasileiras (FERREIRA, 1994; KASSAR, 1996) e resgata os desafios da integração educacional nas propostas de uma Rede Municipal (Rio) (FERNANDEZ et al., 1993) e uma Estadual (ES) (JESUS et al., 1993), revelados nas discussões e percepções de técnicos e professores .

O cotidiano da prática pedagógica com os alunos com necessidades especiais (também aqui os deficientes mentais), tanto em classes comuns como em serviços especiais, apareceu em cinco relatos: acompanhamento de grupo de alunos integrados na escola comum e oferecimento de programa complementar (ES) (FERREIRA et al., 1994; JESUS, 1996), apoio às atividades de integração de rede municipal (Campinas) (LEAL et al., 1995), educação de adultos a partir das propostas de Feuerstein (SC) (DA ROS, 1994), alfabetização (BA) (MIRANDA, 1996).

Questões de diagnóstico e avaliação estiveram presentes em um estudo exploratório sobre distúrbios de atenção (COES, 1995) e em três outros que apontaram o preconceito contido nos processos de classificar, caracterizar e interagir com o aluno considerado deficiente mental (KASSAR, 1993; CAIADO, 1994; CESAR; DIAS, 1994).

A deficiência visual apareceu em uma comunicação sobre educação sexual (LEBEDEFF, 1993). A deficiência auditiva esteve presente em dois relatos sobre a inserção de uma pesquisadora ouvinte em uma comunidade surda e sobre o sentido da educação escolar para essa comunidade (BELTRAME, 1995; BELTRAME; ISAIA, 1996). A família da pessoa com deficiência mental se expressou no discurso das mães, em dois relatos (AGAREZ, 1993; ZAREW, 1993).

Dezoito pôsteres foram apresentados entre 1997 e 2001. Tal como se dava com as comunicações, também nos pôsteres aparecem relatos parciais de pesquisas que, quando concluídas, transformam-se em trabalhos completos de reuniões futuras. Das produções dirigidas ao conjunto da população de alunos com necessidades especiais, um texto teórico apresentou um olhar multicultural

sobre a educação inclusiva, buscando a ênfase do multiculturalismo no respeito à diversidade (MAGALHÃES, 2001). Um trabalho de formação inicial em educação especial, junto a estagiários de um núcleo universitário de ensino, pesquisa a extensão, foi descrito por Jesus (2000), autora que também analisou as contribuições de ambientes informatizados para a alfabetização matemática de alunos com necessidades especiais (JESUS; CORREA, 1998). Os desafios enfrentados nos processos de acesso e permanência de jovens e adultos com deficiência ao mercado formal de trabalho e ao ensino superior foram descritos a partir de pesquisas realizadas por Lancilotti (2000) e Moreira (1998), respectivamente.

Quatro relatos abordaram aspectos de definição e concepção de deficiência mental. Na discussão da relação cognição/normalidade, Bissoto (2000) analisou a associação deficiência mental/ estigma/ incapacidade para aprender. Dois estudos partiram da análise do movimento higienista brasileiro, para mostrar a influência da “higiene pedagógica” na constituição da educação especial brasileira (SCHULER et al., 1998) e como o discurso higienista se voltou para os “mentalmente incapazes no ambiente escolar”, na Primeira República (REIS et al., 1999). A mesma visão organicista apareceu nos conceitos sobre deficiência mental apresentados por um grupo de estudantes de Pedagogia, associada de modo incongruente com uma visão de potencialidades educacionais dos considerados deficientes (MAGALHÃES; PARDO, 1997).

Ainda na área de deficiência mental, Mori e Oliveira (1999) compararam a evolução dos modelos e discursos de integração e inclusão, indicando que não ocorreu mudança significativa nas formas de avaliação e encaminhamento de alunos apontados como deficientes mentais. Uma percepção semelhante, de continuidade, apresentou estudo de Souza e Mendes (1997) sobre o atendimento educacional a alunos com deficiência mental da rede estadual de Goiânia, mostrando a concentração de matrículas em escolas e classes especiais.

Quatro trabalhos descreveram programas educacionais desenvolvidos para pessoas com deficiência mental. Sanchez et al. (1997) relataram trabalho de promoção de atividades motoras e outras interações envolvendo alunos com e sem deficiência mental em aulas de educação física. A construção da autonomia em alunos com deficiência mental foi favorecida em um programa de jogos para alunos de classe especial, descrito por Mori (1998). Outro programa dirigido a alunos com deficiência mental mostrou as vantagens do ensino individualizado para o ensino de iniciação à Matemática, em comparação com um enfoque não individualizado (COSTA, 1999). Padilha (1999) descreveu o trabalho desenvolvido por dois anos junto a uma jovem de 19 anos, com deficiência mental acentuada, mostrando a constituição do processo de simbolização, na perspectiva sociocultural.

Dois trabalhos dirigiram-se às pessoas com deficiência visual: Caiado (2000) recuperou as histórias de vida de alunos deficientes visuais, ouvindo adultos cegos que frequentaram o ensino regular; Franco e Dias (2001), avaliando o processo de reabilitação de adultos cegos adquiridos, registraram o caráter positivo

por eles conferido ao treinamento em mobilidade e orientação e ao convívio com outros cegos.

Mettrau e Oliveira (1998) apresentaram trabalho discutindo as relações entre inteligência e avaliação, apontando as várias expressões da inteligência na instituição escolar e novas perspectivas para o processo de avaliação.

Os *trabalhos completos* constituem, já pelos critérios de seleção, uma modalidade de relato mais definida que a comunicação e o pôster e trazem, quase sempre, os resultados de pesquisas empíricas ou teóricas, produzidas em programas de pós-graduação e outros núcleos ou grupos de estudos.

Nos primeiros seis anos desse período, entre 1991 e 1996, dentre os 41 textos apresentados e discutidos, 19 tiveram sua origem em pesquisas para titulação acadêmica, principalmente em programas da área de educação: nove dissertações de mestrado, oito teses de doutorado e duas teses de livre docência. A maior parte dos autores de dissertações de mestrado só compareceu à reunião, no período, quando da apresentação de sua pesquisa de conclusão de curso. Os demais 22 trabalhos daquele período foram predominantemente produções individuais (só quatro deles tiveram mais de um autor), de pesquisadores mais permanentes no GT, presentes em pelo menos duas das seis reuniões com um ou mais trabalhos/comunicações. Esse grupo, de cerca de 15 professores, com alguma renovação no período, incluía pessoas que trabalhavam junto a programas de pós-graduação ou centros de estudos ligados à educação geral e especial em universidades de S. Paulo (UFSCar, principalmente, UNICAMP, USP e UNIMEP), Rio de Janeiro (com destaque para a UERJ), Rio Grande do Sul (UFRGS), Espírito Santo (UFES), Minas Gerais (UFJF) e Mato Grosso do Sul (UFMS). No material que utilizamos para mapear o período 1997/2001 não foi possível identificar com precisão os vínculos institucionais de todos os, mas parece ter permanecido o perfil das produções (relatos parciais ou finais de dissertações e teses em educação) e das participações institucionais mais estáveis.

Retomando a totalidade dos 89 trabalhos entre 1991 e 2001, vê-se que 87 têm como sujeito a pessoa com necessidades educacionais especiais (deficiência, altas habilidades ou condutas típicas). Um trabalho trata do atendimento a estudantes universitários não portadores de deficiência (PORTES; CARNEIRO, 1995); outro se preocupa com a avaliação de indicadores de problemas de atenção e de conduta em sala de aula, um tema mais próximo da educação especial (COES, 1996).

Estudos com a pessoa superdotada e com o portador de condutas típicas só foram apresentados ao final do período e em pequeno número. No único trabalho sobre altas habilidades, Reis et al. (2001) relataram a história de vida de uma jovem com deficiência física e portadora de altas habilidades intelectuais. Já na área de condutas típicas, apenas dois trabalhos: em 1999, Baptista relatou sua pesquisa longitudinal sobre o percurso integrado de um jovem autista, da 6^a à 8^a série, na Itália, apontando os apoios necessários e os ganhos nas áreas de cognição

e relações sociais; em 2000, Araújo relatou o processo de desinstitucionalização e integração social de dois pacientes psiquiátricos no interior de São Paulo.

No conjunto dos 84 trabalhos que tiveram como sujeito o aluno ou a pessoa com deficiência, muito poucos se voltaram para as áreas de deficiência visual e física. Apenas três trabalhos tematizaram a deficiência visual, dois deles abordando aspectos da avaliação do deficiente visual numa perspectiva fenomenológica, apontando as limitações das práticas de avaliação psicoeducacional para esta população (MASINI, 1991; 1994). O terceiro avaliou episódios de interação social de crianças videntes e não-videntes (FREIRE, 1995). No único trabalhado dirigido especificamente para o aluno com deficiência física, Garcia (1999) acompanhou e analisou a trajetória escolar de um aluno com deficiência motora na escola regular, apontando as possibilidades e os grandes desafios de tal inserção. Essas parecem ser outra áreas pouco contempladas nas linhas de pesquisa de educação de onde provêm as produções para o GT.

Dos demais 80 trabalhos mais diretamente voltados para a pessoa com deficiência, 23 se dirigiram para o conjunto dessa população (ou mesmo para o campo da educação especial de forma genérica), 39 para a área de deficiência mental e 18 para a área de deficiência auditiva.

Nos relatos não referentes a grupos específicos são destacaram-se os ensaios ou pesquisas teóricas abordando, numa perspectiva crítica, aspectos de cidadania e ética (a negação da condição de cidadania do deficiente (PAULA, 1994); a marca do estigma no projeto existencial do portador de deficiência (MARQUES, 1995); a estetização do espaço e as barreiras (MARQUES, 1999); barreiras atitudinais no cotidiano das escolas (ODEH, 1996); constituição histórica da área e os limites da inclusão (GARCIA, 1996); conhecimento interdisciplinar e as relações ensino especial/ensino regular (SILVA, 1992; JESUS; ARAGÃO, 1995).

As concepções de deficiência e educação especial foram estudadas em dois trabalhos: Marques (1997) relatou as concepções de deficiência de um grupo de crianças de sete a 10 anos, a partir da análise de desenhos, textos e entrevistas; Sousa e Pardo (1998) apresentaram o relatório final da pesquisa já indicada sobre a análise do conceito de educação especial de um grupo de mestrandos na área de educação especial.

A pesquisa histórico-documental da evolução da educação especial brasileira a partir de publicações acadêmicas está em dois relatos, cobrindo os períodos de 1923-49 (BUENO, 1995) e 1910-39 (MARQUES et al., 1996). As produções acadêmicas sobre educação especial dos programas de pós-graduação foram analisadas por Nunes et al. (1997). Dois outros trabalhos procuraram avaliar, em São Paulo, um programa de pós-graduação (UFSCar) (DIAS et al., 1991) e os cursos de formação de professores especializados (MAZZOTTA, 1991). A formação continuada de professores foi também objeto dos estudos de Ribeiro e Nunes (1999), descrevendo programa de formação de educadores de creche para a inserção de crianças com necessidades especiais, e de Andrade e Baptista (2000),

apresentando o trabalho de inclusão no Projeto Escola Cidadã, de Porto Alegre, com ênfase no programa de formação continuada de professores do ensino comum e do ensino especial.

A análise de políticas públicas foi contemplada nos estudos de Silva (2001), apontando a transferência de responsabilidade do poder público e a privatização ocorrida na terceirização dos serviços de educação especial no Brasil; de Leite e Maranhão (1999), apresentando dados sobre a situação de atendimento aos alunos com necessidades especiais nos municípios do Rio de Janeiro; e de Odeh (1998), discutindo a ocorrência da chamada integração não-planejada no hemisfério sul e mostrando a necessidade de avaliar as situações locais antes da implantação de políticas de integração escolar.

Ainda no grupo de trabalhos não específicos de determinada categoria de deficiência, dois temas que surgem mais no final do período: as classes hospitalares, contempladas no estudo de Cavalcanti (1997) sobre o trabalho pedagógico em uma enfermaria pediátrica e na pesquisa de Fonseca (1998) sobre as diretrizes e o perfil dos professores e dos alunos dessas classes em diferentes regiões do Brasil; e a relação educação especial/trabalho, abordada nos estudos de Miranda (2000) sobre a qualificação profissional e a pessoa com deficiência na perspectiva do Plano Nacional de Educação Profissional, de Garcia (2001) avaliando a proposta de expansão da educação profissional como uma perspectiva de integração da pessoa com deficiência, e de Lancilotti (2001) confrontando os aspectos legais e o complexo processo de inserção no mercado de trabalho, no Mato Grosso do Sul, de pessoas com deficiência.

Dentre os 39 trabalhos direcionados para os alunos considerados portadores de deficiência mental, nove partiram de uma determinada compreensão do desenvolvimento cognitivo desses alunos e discutiram as contribuições de determinadas abordagens para o diagnóstico, avaliação e para a elaboração de propostas educacionais. Mendes (1997) discutiu a evolução histórica do conceito de deficiência mental, mostrando implicações para a prática educacional. Silva (1998) mostrou como os enfoques piagetiano e sócio-histórico abordam o conceito de deficiência mental e situam as possibilidades educacionais para esse sujeito. Esta mesma autora discutiu em dois outros trabalhos (1997 e 1999) como os procedimentos didáticos “especiais” habitualmente utilizados no ensino de alunos com deficiência mental deixam de enfatizar aspectos pedagógicos relevantes. Três trabalhos mostraram-se mais relacionados com a questão de avaliação diagnóstica, discutindo a adaptação cognitiva numa perspectiva piagetiana (MIRANDA, 1994; STEFANINI, 1995) e o campo semântico com base em Luria (IDE, 1993). Três outros trabalhos vão além da avaliação, discutindo implicações e aplicações para o ensino, a partir de Piaget (MANTOAN, 1991; STEFANINI, 1996), e Feuerstein (BEYER, 1995).

A psicogenética de inspiração piagetiana esteve também presente em dois relatos de intervenção, através da supervisão de professoras, visando a

alfabetização em classe especial e a integração de crianças em uma pré-escola comum (IDE, 1991; 1994). Na mesma linha, apoiada em Emília Ferreiro, Bonetti (1997; 1999) desenvolveu programas de leitura e escrita para alunos com deficiência mental; e Almeida (1997) mostrou a contribuição de uma experiência construtivista no desenvolvimento da leitura e escrita para esses alunos.

Outra abordagem teórica, a análise comportamental aplicada, subsidiou sete trabalhos, concentrados nos primeiros cinco anos do período. Dois deles contemplaram questões metodológicas de programação de ensino, na proposição de uma metodologia para observar comportamentos de alimentação (REALI, 1991) e na avaliação de trabalhos experimentais sobre ensino naturalístico para o desenvolvimento da linguagem em crianças de creche (NUNES, 1994). Os outros cinco estudos trouxeram programas destinados ao ensino de atividades de vida diária (SANTOS et al., 1991), ao ensino incidental de linguagem oral para crianças (ALMEIDA, 1993), ao ensino de habilidades esportivas para jovens de escolas especiais (ALMEIDA, 1994; 1995) e ao desenvolvimento rítmico-auditivo através da musicalização (JOLY; KUBO, 1995).

A abordagem histórico-cultural orientou o trabalho desenvolvido por Padilha (2000), já anteriormente indicado nas comunicações, com uma jovem com deficiência mental, por 3 anos.

No conjunto de trabalhos que poderíamos caracterizar como de intervenção ou programação educacional, apontados dentro acima, identifica-se uma aplicação maior do construtivismo de base piagetiana em situações ligadas à alfabetização e à escolarização básica, em classes regulares ou especiais, envolvendo principalmente os alunos considerados portadores de deficiência mental leve; a análise comportamental aplicada esteve presente de modo preponderante na programação do ensino de habilidades mais específicas, principalmente em escolas ou classes especiais. Esta abordagem esteve menos presente nos trabalhos relatados nos últimos anos, enquanto que a abordagem histórico-cultural apareceu com maior destaque em deficiência auditiva e mental.

O acompanhamento e avaliação do cotidiano das práticas educacionais especiais está em 7 relatos: um programa institucional para profissionalização, caracterizado em entrevistas, observações e acompanhamento dos aprendizes/trabalhadores (JANNUZZI, 1994); o significado do processo de profissionalização para os indivíduos com deficiência mental, na perspectiva dos mesmos (MELETTI, 1998); as concepções e práticas de educação especial em uma rede municipal, na visão dos professores (KASSAR, 1994); os sentidos dos discursos dos professores sobre o desenvolvimento, aprendizagem e inserção escolar de alunos com deficiência mental (MARQUES, 2001); as práticas pedagógicas de uma escola especial, observadas, registradas e discutidas com os profissionais (FERREIRA, 1995); o dia a dia de uma classe especial, resgatado em entrevistas, observações e diálogos com os alunos (MONTEIRO, 1996); a percepção do processo de escolarização por alunos matriculados em classes comuns mais salas de recursos (MENDES et al., 2000).

Ainda na avaliação de programas, Sousa e Prieto (1999) mostraram uma avaliação crítica dos resultados obtidos pelas salas de apoio especializado no município de São Paulo; Amaral (1998), na mesma cidade, mostrou a ausência de registros oficiais sobre a trajetória escolar dos egressos das classes especiais. Nesse conjunto de trabalhos, que problematizaram questões conceituais, conteúdos curriculares ditos especiais e perspectivas dos serviços especializados, ressaltam-se algumas possibilidades e os muitos limites das propostas avaliadas no sentido de conduzir à chamada integração escolar ou social.

Os familiares do aluno deficiente mental foram destacados em diferentes contextos: uma mãe-pesquisadora relatou a trajetória de um grupo de mães em escola especial (AGAREZ, 1994); outro relato trouxe a percepção dos pais sobre a sexualidade dos filhos com Síndrome de Down (RECHE, 1995); Paixão (1997) analisou os discursos de mães de crianças com essa síndrome, apontando as marcas de discriminação e de superação; Camargo (2001) apontou, em relato sobre grupo de pais e profissionais, a reduzida crença dos pais nas possibilidades dos filhos com a síndrome, em comparação com os profissionais. A expectativa negativa com relação às possibilidades das pessoas com Síndrome de Down foi também registrada em pesquisa sobre as representações de professores que trabalhavam ou não com as mesmas (SOUZA FILHO; BEL, 1997). KOHATSU (2000), mostrou a riqueza da expressão fotográfica de uma jovem com Síndrome de Down. A sexualidade de jovens deficientes mentais foi também avaliada em outra investigação, através de técnicas projetivas de base psicanalítica (RECHE, 94). A questão da auto-advocacia foi abordada por Neves (2001), apontando a participação ainda reduzida de pessoas com deficiência mental nesse movimento, no Brasil.

A área de deficiência auditiva é uma presença recente e crescente no período, concentrando-se a partir de 94, com cinco trabalhos até 96 e 12 de 1997 a 2001. Nos trabalhos iniciais, priorizou-se a discussão do desenvolvimento da linguagem na educação infantil e nas séries iniciais do 1o. grau, em três pesquisas descritivas. Fernandez (1994) relatando duas experiências de ensino de leitura e escrita; Nogueira (1994; 1996), apresentando um estudo comparado de duas classes de pré-escola, uma com enfoque oralista e outra inspirada pela comunicação total – incluindo LIBRAS) e um trabalho teórico sobre o desenvolvimento da linguagem (FREITAS, 1996). O bilinguismo mostrou-se um tema central e Vigotsky e Bakhtin constituíram-se referências importantes para as análises. Além das questões teóricas e de ensino, destacou-se em 96 o amplo levantamento realizado sobre a educação de surdos no Rio Grande do Sul (NOBRE et al., 1996).

Nos doze trabalhos do quinquênio posterior, dois grupos se destacaram. O primeiro voltado para o estudo da linguagem em pré-escolares e escolares surdos, em uma perspectiva histórico-cultural. Aqui, foram apresentados dois trabalhos de Gesueli e Goes (1998) e de Gesueli (1999), sobre a contribuição da língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita e sobre a narrativa, respectivamente; um relato de Goes (2001), examinando a linguagem de crianças surdas no jogo imaginário, em brinquedoteca de pré-escola; uma pesquisa de

Lacerda (2000) focalizando o trabalho pedagógico de uma 2ª série com a presença de um aluno surdo e de intérprete, mostrando a inadequação das estratégias de ensino adotadas para os alunos ouvintes com relação ao aluno surdo. Um segundo conjunto de trabalhos baseia-se mais no multiculturalismo e nos estudos culturais, questionando os discursos sobre o surdo trabalhador nas relações surdez/educação/trabalho (KLEIN, 1998), mostrando a necessidade de se repensar o discurso curricular corrente na educação dos surdos, contextualizando socialmente esse currículo (LUNARDI, 1999), apontando a imposição cultural e a visão da surdez como falta, na pedagogia cultural da mídia (THOMA, 2001).

Ainda com relação aos currículos: Oliveira (2001) comparou a escrita de alunos surdos alfabetizados com diferentes abordagens (oralismo, comunicação total, bilinguismo), concluindo pelo papel central da língua de sinais no processo; Reily (2000) avaliou as percepções de educadores de São Paulo e Minas Gerais sobre a inclusão de alunos surdos no ensino fundamental, a partir da exibição de filme didático sobre o tema; Franco (2000) criticou a forma como os PCN e as adaptações curriculares abordam a educação dos surdos.

Poker e Poker (1970) apontaram a importância de se considerar a intersubjetividade e a moralidade na discussão da integração social dos surdos, em termos da abordagem piagetiana. Dias (2001) descreveu a experiência de formação de um grupo de familiares no contexto da educação bilíngue, mostrando os aspectos positivos da constituição do grupo.

Os temas apresentados nos trabalhos denotaram a multiplicidade de aspectos presentes na educação especial, ao lado de novas perspectivas educacionais, mais ligadas a concepções teóricas presentes na educação regular. O aumento na quantidade de trabalhos submetidos ao GT (no significativo crescimento geral da reunião) parece haver resultado em melhor seleção e maior representatividade regional das contribuições.

Os temas apresentados nos trabalhos denotaram a multiplicidade de aspectos presentes na educação especial, ao lado de novas perspectivas educacionais, mais ligadas a concepções teóricas presentes na educação regular. O aumento na quantidade de trabalhos submetidos ao GT (no significativo crescimento geral da reunião) parece haver resultado em melhor seleção e maior representatividade regional das contribuições.

Esses dados permitem um mapeamento inicial das questões pesquisadas e apresentadas ao grupo entre 1991 e 2001, indicando algumas tendências temáticas e metodológicas cuja discussão não se encerrou. No conjunto de comunicações e trabalhos, predominaram os estudos descritivos sobre os programas de formação profissional - seus currículos, sua produção acadêmica; os trabalhos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência - principalmente os alunos deficientes mentais e auditivos; a prática educacional em escolas comuns com alunos ou serviços especiais - trazendo algumas experiências de integração e uns poucos estudos de proposição ou avaliação de programas mais amplos.

Certas categorias de necessidades especiais, como apontado, pouco apareceram nas apresentações. As realidades regionais avaliadas concentraram-se no Sudeste. Foram também escassos os estudos sobre políticas educacionais e, de modo geral, sobre aspectos extra-escolares da educação especial - embora se tenha evidenciado e a preocupação crescente em articular os temas da educação especial com as questões metodológicas de pesquisa e com os aspectos conjunturais da educação geral. O cotidiano e a gestão das instituições especializadas, não receberam nossa atenção de pesquisa no período. É certo que não se esperaria que o GT Educação Especial desse conta da discussão de todas as demandas teóricas e de formação profissional da área, mas ele constitui um espaço privilegiado de conhecimento e reflexão para a pesquisa e pós-graduação em educação especial, um painel de síntese de uma parte importante dos projetos e programas existentes.

De todo modo, retomando a ênfase dos primeiros anos no esforço de articular formação do educador/ contexto da educação geral/ aprofundamento teórico, percebe-se que a tendência é preservada nos últimos anos do período 1991/2001, nos *temas* dos trabalhos encomendados (dois sobre formação de professores em educação especial, um sobre os desafios da inclusão, um sobre política educacional e inclusão, um sobre escolarização do aluno com deficiência mental), nos *mini-cursos* (estudos sobre os surdos; leitura, cognição e deficiência mental; aspectos pedagógicos da inclusão; contribuições da perspectiva histórico-cultural para a educação especial) e nas *sessões especiais* promovidas em conjunto com outros GTs (diversidade de linguagens na educação; gestão e financiamento da educação básica; cidadania, tecnologia e perspectivas de inclusão; educação para todos: tensões, impasses e desafios).

5 DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO: 2º PERÍODO - 2002/2010

Nesta parte, relatamos o balanço realizado das principais tendências da produção acadêmica apresentada no GT-15 - Educação Especial, da 25ª à 33ª Reunião Anual, cobrindo o período de 2002 a 2010.

Para realizar essa análise, optamos por concentrar o foco nos trabalhos completos da área aprovados para as reuniões, tanto os publicados/apresentados/discutidos quanto os aprovados exclusivamente para publicação nos anais. Essa opção se deu pela importância que os trabalhos completos recebem no conceito e no espaço institucional das reuniões, trazendo um painel mais consolidado e atual do estado da arte da pesquisa da área. Optou-se também pela análise dos resumos publicados, parte dos quais disponíveis no 'site' da Associação, parte nos anais e cadernos impressos das reuniões.

Cabe registrar que, nesse período, além dos trabalhos completos, foram apresentados na área do GT 23 pôsteres e ministrados nove mini-cursos (um em cada reunião). Os intercâmbios efetivos com outros GTs ou áreas destacaram-se em 13 sessões especiais inter-GTs e nos trabalhos encomendados a colegas de

outras áreas (dentre os 10 apresentados). O GT também esteve presente com regularidade em outros espaços das reuniões, como as Sessões Conversas e as reuniões da ABPEE.

A decisão de utilizar os resumos dos trabalhos como fonte de dados teve também um caráter pedagógico: segundo as recomendações dos especialistas em publicação científica, o resumo é um espelho da qualidade do trabalho e que deve conter todos os elementos essenciais para que qualquer leitor possa identificar o tema, o problema, os objetivos, as bases teóricas, os procedimentos de pesquisa (campo empírico, sujeitos ou fontes, procedimentos de coleta de dados), os resultados alcançados e as conclusões que a investigação pode alcançar.

Nesse sentido, realizar um balanço de base estatística sobre a produção poderá permitir verificar os temas mais incidentes, a delimitação dos problemas específicos, o campo empírico investigado, os procedimentos de pesquisa, além da identificação dos seus autores, das instituições de origem e da distribuição geográfica correspondente.

Após levantamento exaustivo nos Cadernos de Resumos, constatamos que foram aprovados 132 trabalhos (101 dos quais foram apresentados/discutidos no GT) nos nove anos cobertos por este balanço, distribuídos da seguinte forma em relação à instituição que seus autores representavam:

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos por instituição

| Instituição | Nº | % | Instituição | Nº | % |
|--------------|----|-----|-------------|------------|------------|
| UFSM | 12 | 9,1 | FURB | 2 | 1,5 |
| UNIMEP | 9 | 6,8 | PUC-CAMP | 2 | 1,5 |
| UFSCar | 8 | 6,1 | PUC-RIO | 2 | 1,5 |
| UNISINOS | 6 | 4,5 | UECE | 2 | 1,5 |
| UFES | 5 | 3,8 | UFBA | 2 | 1,5 |
| UFMS | 5 | 3,8 | UFGD | 2 | 1,5 |
| UFPB | 5 | 3,8 | UFRJ | 2 | 1,5 |
| UFRGS | 5 | 3,8 | UNESP-MAR | 2 | 1,5 |
| UERJ | 4 | 3,0 | UNIVALI | 2 | 1,5 |
| UFG | 4 | 3,0 | FEEVALE | 1 | 0,8 |
| UFJF | 4 | 3,0 | IPA | 1 | 0,8 |
| UFSC | 4 | 3,0 | UCDB | 1 | 0,8 |
| USP | 4 | 3,0 | UEM | 1 | 0,8 |
| PUC-MG | 3 | 2,3 | UFC | 1 | 0,8 |
| PUC-SP | 3 | 2,3 | UFF | 1 | 0,8 |
| UEL | 3 | 2,3 | UFPE | 1 | 0,8 |
| UFPEl | 3 | 2,3 | UFRR | 1 | 0,8 |
| UFPR | 3 | 2,3 | UFS | 1 | 0,8 |
| UNICAMP | 3 | 2,3 | UFU | 1 | 0,8 |
| UNISUL | 3 | 2,3 | ULBRA | 1 | 0,8 |
| UPF | 3 | 2,3 | UNICENTRO | 1 | 0,8 |
| CUML | 2 | 1,5 | UNISC | 1 | 0,8 |
| Total | | | | 132 | 100 |

A distribuição dos trabalhos pelas instituições representadas por seus autores mostra uma concentração não encontrada em outros balanços da área (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005; BUENO, 2006; 2010; MARIN; BUENO, 2010), pois o número de instituições representadas por autores de um único trabalho foi de apenas 12, ou seja, as demais instituições foram representadas, no período por, pelo menos, dois autores.

Os três programas mais representados (UFMS, UNIMEP e UFSCar), com média aproximada de uma produção por ano, são três grande pólos de pesquisa e de orientação no campo da educação especial, quer seja em razão da centralidade como programa (UFSCar), quer porque possuíam linhas ou grupos de pesquisa consolidados e reconhecidos.

Já os programas com intensa produção, mas em menor escala que as três primeiras (de quatro a seis trabalhos), representam dois perfis de instituição: as que se assemelham às primeiras (UFES, UFRGS, UERJ, UFSC, UFMS e USP), ao lado de outras cuja produção parece ser originária da presença de um ou dois pesquisadores isolados (UFPB, UFG e UFJF), fenômeno que se repete nas instituições representadas por dois ou três autores, cabendo destaque para o número reduzidos de trabalhos de autores da Unesp-Marília, de largo histórico e tradição na área.

Esse último conjunto reúne, ainda, representantes de instituições emergentes, com pouco tempo de existência e que somente balanços futuros poderão avaliar a sua trajetória; essa característica é a marca de praticamente toda a produção com apenas uma autoria.

Essas características ficam ainda mais evidentes com os dados da Tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos por autoria

| Autoria | Nº | % | | Autores | Cons. |
|------------------|------------|------------|---------|----------------|--------------|
| Cinco trabalhos | 3 | 1,9 | 3 x 5 | 15 | 64 |
| Quatro trabalhos | 2 | 1,3 | 2 x 4 | 08 | |
| Três trabalhos | 5 | 3,1 | 5 x 3 | 15 | |
| Dois trabalhos | 13 | 8,2 | 13 x 2 | 26 | |
| Um trabalho | 136 | 85,5 | 136 x 1 | 136 | 136 |
| Total | 159 | 100 | | 200 | 200 |

Cabe esclarecer, em primeiro lugar, que os 132 trabalhos aprovados foram produzidos por 200 autores, já que grande parte deles foi elaborada em co-autoria.

Dos cinco autores que tiveram quatro ou cinco trabalhos aprovados no período, três são praticamente os únicos pesquisadores de suas instituições (UFPB, UPF e UFG) enquanto que os outros dois representam instituições com mais abrangência na área (UFMS e UFMS).

Além disso, dos dezoito autores que tiveram três ou dois trabalhos aprovados no período, em co-autoria ou não com seus alunos, apenas dois não eram, à época da apresentação dos trabalhos, professores das universidades que representavam, mas, assim mesmo, um deles era Técnico de Assuntos Educacionais.

Ou seja, esta concentração (64 autorias entre 200), que representa praticamente um terço de toda a produção (32%), é fruto de trabalho de professores-pesquisadores que, na sua maioria, compõem o “núcleo duro” que tem sustentado o GT, enquanto que grande parte dos demais são os alunos dos programas que, ao concluírem seus cursos, deixam de frequentar as reuniões anuais.

A distribuição dos trabalhos pelas unidades da federação apresenta dados muito interessantes.

Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos por unidade da federação

| Unidade | Nº | % |
|--------------------|------------|------------|
| Rio Grande do Sul | 34 | 25,8 |
| São Paulo | 33 | 25,0 |
| Santa Catarina | 11 | 8,3 |
| Minas Gerais | 8 | 6,1 |
| Mato Grosso do Sul | 8 | 6,1 |
| Paraná | 8 | 6,1 |
| Rio de Janeiro | 8 | 6,1 |
| Espírito Santo | 5 | 3,8 |
| Paraíba | 5 | 3,8 |
| Goiás | 4 | 3,0 |
| Ceará | 3 | 2,3 |
| Bahia | 2 | 1,5 |
| Pernambuco | 1 | 0,8 |
| Roraima | 1 | 0,8 |
| Sergipe | 1 | 0,8 |
| Total | 132 | 100 |

A grande surpresa referiu-se à quantidade de trabalhos oriundos de instituições do Rio Grande do Sul que superou a de São Paulo, situação distinta de muitos outros balanços da área de educação especial e da educação em geral (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005; BUENO, 2006; 2010; MARIN; BUENO, 2010), em ambos os estados com concentração em algumas universidades e dispersão entre outras.

Esses trabalhos foram originários, predominantemente, de universidades públicas (68,2%, contra 31,8% de privadas), distribuição que deixa ainda mais

evidente a presença relativamente pequena do Rio de Janeiro, pois somente na Grande Rio são cinco universidades públicas (UFRJ, UERJ, UFF, UNIRIO e UFRRJ): das oito produções, quatro são originárias da UERJ, reconhecidamente uma referência na área da educação especial.

Outro dado importante, se cotejado com os da Tabela 2 (distribuição por instituição), refere-se à representatividade das instituições por estado: enquanto no Rio Grande do Sul e São Paulo, a produção estava distribuída, respectivamente, entre nove e oito instituições, sete estados estavam representados por uma única instituição (UFES, UFPB, UFG, UFBA, UFPE, UFRR, UFS), todas elas federais.

Os dados sobre os tipos de necessidades educativas especiais a que os trabalhos se voltaram estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição dos trabalhos pelo tipo de NEE

| Tipo | Nº | % | Consolidado |
|--------------------------------------|------------|------------|--------------------|
| Surdo | 32 | 23,2 | 77,7 |
| Deficiente | 29 | 21,0 | |
| Necessidades educativas especiais | 27 | 19,6 | |
| Deficiente intelectual | 19 | 13,9 | |
| Deficiente visual | 9 | 6,5 | 22,3 |
| Transtorno global do desenvolvimento | 4 | 2,9 | |
| Deficiente físico | 4 | 2,9 | |
| Altas habilidades | 3 | 2,2 | |
| Deficiente múltiplo | 2 | 1,4 | |
| Dificuldade de aprendizagem | 2 | 1,4 | |
| Aluno problema | 2 | 1,4 | |
| Deficiente auditivo | 1 | 0,7 | |
| Surdocego | 1 | 0,7 | |
| Não se aplica | 3 | 2,2 | |
| Total | 138 | 100 | 100 |

* O total é maior do que o número de produções porque alguns trabalhos indicaram mais de uma categoria.

As quatro primeiras categorias totalizaram 77,% das produções, com os trabalhos voltados à investigação da educação de surdos abrangendo, praticamente, um terço do total, incidência maior do que os que investigaram a deficiência em geral ou as necessidades educativas especiais³.

³ A categoria “necessidades educativas especiais” abrange os trabalhos que assim designaram, bem como aqueles cujo teor do resumo deixou evidente que se tratava de trabalhos cuja população envolvida apresentava alguma “necessidade especial”.

Diferentemente do período anterior, a educação dos alunos com deficiência intelectual ficou muito abaixo da educação de surdos, apesar de todas as estatísticas, tanto do ponto de vista epidemiológico quanto de inserção nos distintos processos de escolarização, comprovarem ser ela muita mais numerosa do que a área da surdez.

As demais apresentam incidência muito baixa de estudos, já que a mais numerosa entre elas (deficiência visual, com nove trabalhos) se reduz a uma média de apenas um trabalho por ano.

Na categoria “Não se aplica” foram incluídos três trabalhos que não se referiam a qualquer tipo de deficiência ou de necessidade especial, mas de temas não afeitos somente à educação especial: indisciplina escolar, o aluno da educação infantil e um balanço sobre a produção acadêmica do PPG em Educação Especial da UFSCar.

A Tabela 5 apresenta os dados referentes aos campos temáticos investigados.

Tabela 5 - Campo temático dos trabalhos

| Campo | Nº | % | Consolidado |
|--------------|------------|------------|--------------------|
| Escola | 69 | 52,3 | |
| Política | 23 | 17,4 | 84,1 |
| Docência | 19 | 14,4 | |
| Outros | 15 | 11,4 | 11,4 |
| Família | 4 | 3,0 | 4,5 |
| Clínica | 2 | 1,5 | |
| Total | 132 | 100 | 100 |

O campo temático mais incidente⁴ foi o da “escola” que reuniu aquelas produções que, apesar de enfoques, eixos e entradas diversas, tinham como foco de preocupação a instituição escolar e que congregou mais da metade dos trabalhos, cujo total foi exatamente três vezes maior que o do segundo colocado (“Política”).

De qualquer forma, verifica-se que, nesse período, a centralidade da instituição escolar foi evidente, pois mesmo no tema “Política” a maioria esmagadora referiu-se às políticas educacionais, mais precisamente às políticas de escolarização.

Na categoria “Outros” foram incluídos nove balanços de produções (teses e dissertações, artigos de periódicos e de trabalhos em anais de eventos), cinco sobre conceituações e um sobre livros em língua de sinais.

⁴ O critério para inclusão dentro de um determinado campo temático foi o de realçar o foco principal do trabalho, mesmo que outros campos estivessem envolvidos.

Os trabalhos voltados à investigação da instituição familiar e de aspectos clínicos envolvidos somaram apenas a 4,5%, o que comprova ainda mais a centralidade da escola como objeto de estudo, o que parece quebrar a tradição da área, que em épocas passadas expressava uma concepção muito mais ampliada de “educação”.

Os temas específicos das produções estão dispostos na Tabela 6.

Tabela 6 - Tema específico dos trabalhos

| Tema específico | Nº | % | Consol. |
|------------------------|------------|------------|----------------|
| Inclusão escolar | 43 | 32,5 | 32,5 |
| Conceituação | 15 | 11,3 | |
| Currículo | 11 | 8,2 | 27,0 |
| Proposta política | 10 | 7,5 | |
| Formação docente | 9 | 6,8 | |
| Pesquisa educacional | 9 | 6,8 | |
| Linguagem escrita | 6 | 4,5 | |
| Avaliação | 5 | 3,8 | 31,7 |
| Língua de Sinais | 5 | 3,8 | |
| Prática docente | 4 | 3,0 | |
| Sala recurso | 4 | 3,0 | |
| Acessibilidade | 1 | 0,8 | |
| Escola alemã | 1 | 0,8 | |
| Fonoaudiologia | 1 | 0,8 | |
| Formação continuada | 1 | 0,8 | |
| Formação inicial | 1 | 0,8 | |
| Indicador educacional | 1 | 0,8 | 8,8 |
| Indisciplina escolar | 1 | 0,8 | |
| Linguagem | 1 | 0,8 | |
| Relação escola-família | 1 | 0,8 | |
| Rendimento escolar | 1 | 0,8 | |
| Trajetória escolar | 1 | 0,8 | |
| Total | 132 | 100 | |

Os temas específicos podem ser subdivididos em quatro blocos.

O primeiro, composto somente pelo tema da “inclusão escolar”, na medida em que ele perfaz praticamente um terço de toda a produção e três vezes mais que o da “conceituação”, que ficou em segundo lugar e que reuniu um conjunto de trabalhos que tiveram como foco específico investigar concepções (de deficiência, de inclusão, de escola).

No segundo bloco, composto por temas que tiveram de 10 a 15 registros, além deste último, aparecem os temas do “currículo” e da “proposta política” cujas investigações se voltaram, no primeiro caso, para análise de propostas curriculares nacionais, estaduais ou de escolas, enquanto que, no segundo, para a análise de proposições políticas federais, estaduais ou municipais.

No terceiro bloco, com quatro a nove registros no período, os temas são variados, desde a formação docente até a sala de recurso, passando pela pesquisa educacional (fundamentalmente balanços de produções acadêmicas), linguagem escrita, avaliação, a língua de sinais e a prática docente, parecendo denotar pouco acúmulo de conhecimento sobre eles, já que os mais incidentes atingem média de apenas um trabalho anual.

Finalmente, no quarto bloco (temas que envolveram apenas uma pesquisa cada), causa espécie verificar o número reduzido de trabalhos voltados a temas importantes para a educação especial, como a acessibilidade, o rendimento escolar, formação inicial e continuada (já que os nove trabalhos sobre formação docente não designaram se se referiam a qual dessas formações) e relação escola-família.

Vale a pena destacar, ainda, que apenas um trabalho nos nove anos abarcados por este balanço se voltou à análise de indicadores educacionais, ou seja, somente uma produção procurou verificar, por meio de análise estatística, os resultados efetivos das políticas em curso.

Na Tabela 7 estão apresentados os dados do âmbito específico ao qual se voltaram os trabalhos aprovados.

Tabela 7 - Âmbito das pesquisas

| Natureza | Âmbito | Nº | % | Característica |
|---------------|----------------------------|----|------|----------------|
| Espaço social | Escola regular | 56 | 40,4 | Restrito |
| | Escola especial | 13 | 9,5 | |
| | Universidade | 8 | 5,7 | |
| | Classe especial | 2 | 1,4 | |
| | Escola alemã | 1 | 0,7 | |
| | Escola indígena | 1 | 0,7 | |
| | Fonoaudiologia escolar | 1 | 0,7 | |
| | Oficina profissionalizante | 1 | 0,7 | |
| | Serviço apoio | 1 | 0,7 | |
| | Rede municipal | 7 | 5,0 | |
| | Rede estadual | 4 | 2,9 | |
| | Brasil | 9 | 6,5 | |
| | França | 1 | 0,7 | |

| | | | |
|-----------|----------------------|-------------|------------|
| | Produção acadêmica | 12 | 8,6 |
| Documento | Produção artística | 1 | 0,7 |
| | Programa de formação | 1 | 0,7 |
| | Não se aplica | 1 | 0,7 |
| | Não designado | 19 | 13,7 |
| | Total | 139* | 100 |

* O total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta

Dentre os trabalhos que se dirigiram aos diferentes espaços sociais, verifica-se uma grande incidência sobre âmbitos restritos, como a escola, a universidade e interesse menor para estudos voltados às redes de ensino (municipais e estaduais), assim como do Brasil.⁵

Dentre aqueles de âmbito restrito, o “lócus” mais privilegiado das pesquisas foi a escola regular, com mais de 40% de todos os trabalhos do período, seguida de longe pela escola especial, com menos de um quarto de produções, se comparada às sobre a escola regular.

Além desses dois âmbitos, a universidade foi campo empírico de oito pesquisas, com os demais campos se distribuindo de forma aleatória entre a classe especial, escolas específicas (alemã e indígena), a fonoaudiologia escolar, a oficina profissionalizante e o serviço de apoio.

Entre as produções que investigaram espaços sociais mais ampliados nota-se o privilégio que o âmbito nacional possui sobre a produção acadêmica do GT, em relação ao âmbito estadual e municipal, apesar de que são nesses sistemas que a educação especial se concretiza.

Se, entre os trabalhos cuja natureza foi a análise exclusiva de documentos, os balanços de produções acadêmicas mostra perspectiva crítico-analítica interessante, por outro lado demonstra que a análise documental tem servido muito mais como contextualização de pesquisas que se voltam ao espaço social, já que apenas duas podem ser assim caracterizadas.

Quanto à abordagem de pesquisa, 128 delas, ou seja 97,0% foram de cunho qualitativo, com apenas três pesquisas de cunho quantitativo e uma quanti-qualitativa. Mesmo dentre aquelas que se utilizaram de dados quantitativos, apenas duas analisaram as políticas por meio de indicadores estatísticos (uma de âmbito estadual e outra de âmbito nacional).

Em relação ao tipo de pesquisa, 113 dos trabalhos se referem à pesquisa de campo, com apenas quinze produções de caráter eminentemente teórico, 12 delas constituídas por balanços de produções acadêmicas. Os trabalhos de cunho histórico foram apenas quatro no período, ou seja, com média anual de menos de 0,5.

⁵ O trabalho cujo âmbito de abrangência foi a França fez uma síntese histórica sobre a evolução histórica da educação especial naquele país.

Os dados referentes aos procedimentos de coleta de dados estão dispostos na Tabela 8.

Tabela 8 - Procedimento de coleta de dados

| Procedimento | Nº | % | |
|-----------------------|------------|------------|---------------------------------|
| Entrevista | 46 | 29,4 | |
| Intervenção | 19 | 12,1 | |
| Observação | 18 | 11,5 | |
| Questionário | 7 | 4,5 | |
| Vídeo | 4 | 2,5 | Coleta no espaço social (64,3%) |
| História de vida | 3 | 1,9 | |
| Análise de desenho | 1 | 0,6 | |
| Estudo etnográfico | 1 | 0,6 | |
| Grupo focal | 1 | 0,6 | |
| Teste | 1 | 0,6 | |
| Análise documental | 26 | 16,6 | |
| Análise bibliográfica | 9 | 5,7 | Coleta em documento (28,1%) |
| Análise estatística | 3 | 1,9 | |
| Análise de conteúdo | 2 | 1,3 | |
| Análise de discurso | 2 | 1,3 | |
| Ensaio | 2 | 1,3 | |
| Não designado | 12 | 7,6 | 7,6% |
| Total | 157 | 100 | 100 |

O espaço social foi o campo privilegiado para a coleta de dados, com 64,3% do total, destacando-se a entrevista, com mais que o dobro do segundo procedimento mais incidente, a intervenção, aqui incluídos todos aqueles que, de alguma forma, implicaram em ação do pesquisador junto às instituições ou a sujeitos. A observação compôs os três procedimentos mais utilizados, os três totalizando exatamente metade de todos os procedimentos utilizados.

Além desses, os procedimentos utilizados se distribuíram com incidência bastante reduzida (de sete a uma vez), o que mostra a hegemonia dos três primeiros.

As produções incluídas na categoria “análise documental” foram aquelas que, indicando terem se utilizado de documentos em sua pesquisa, não designaram especificamente que tipo de análise realizaram, totalizando 26 produções entre 44.

As demais 18 designaram mais detalhadamente os procedimentos, com destaque para as nove que utilizaram a análise bibliográfica, ou seja, metade delas.

A Tabela 9 apresenta os dados sobre as fontes dos dados de que se valeram os trabalhos aprovados.

Tabela 9 - Fonte dos dados

| Fonte | Nº | % | |
|----------------|------------|------------|------|
| Documento | 50 | 30,3 | |
| Professor | 47 | 28,5 | 77,0 |
| Aluno | 30 | 18,2 | |
| Educador | 13 | 7,9 | |
| Família | 9 | 5,5 | |
| Espaço escolar | 5 | 3,0 | |
| Intérprete | 2 | 1,2 | 19,4 |
| Ação política | 1 | 0,6 | |
| Adulto | 1 | 0,6 | |
| Funcionários | 1 | 0,6 | |
| Não designado | 6 | 3,6 | 3,6 |
| Total | 165 | 100 | |

Praticamente quatro quintos das produções utilizaram documentos, professores e alunos como fonte de dados, destacando-se os dois primeiros, com incidências muito próximas, enquanto que os alunos foram menos aquinhoados em relação a eles.

Nas categorias de baixa incidência destaca-se a de “educador”, que reúne pesquisas que utilizaram diretores, gestores, coordenadores e outros profissionais da educação como fonte de dados.

As informações sobre as produções que designaram ou não a base ou fonte teórica⁶ estão dispostas na Tabela 10.

Tabela 10 - Base/Fonte teórica utilizada

| Fonte Teórica | Nº | % |
|---------------|------------|------------|
| Designada | 41 | 31,1 |
| Não designada | 91 | 68,9 |
| Total | 132 | 100 |

Verifica-se que a grande maioria dos trabalhos não aponta, em seus resumos, a base ou fonte teórica utilizadas. Embora não se possa afirmar que não utilizam bases/fontes teóricas porque os trabalhos não foram lidos integralmente, esta é uma expressão de fragilidade dos resumos, pois a referência teórica é elemento fundamental de informação para pesquisadores e acadêmicos.

⁶ Estamos designando como base teórica a indicação de uma dada corrente científica e como “fonte teórica” a indicação de determinado(s) autor(es) como referência teórica. Algumas produções designaram tanto uma quanto outra (Ex. “Estudos culturais” e “Foucault”, enquanto que outras designaram ou a corrente teórica ou o(s) autor(es) aos quais seus trabalhos se filiavam.

Das 41 produções que designaram base ou fonte teórica, vinte e quatro designaram bases teóricas, enquanto que quarenta e três indicaram fontes teóricas⁷:

Tabela 11 - Base teórica designada

| Base teórica | Nº | Proporção |
|----------------------------|-----------|------------|
| Estudos culturais | 7 | 0,30 |
| Psicologia sócio-histórica | 5 | 0,21 |
| Representações sociais | 4 | 0,17 |
| Hermenêutica filosófica | 2 | 0,08 |
| Psicanálise | 2 | 0,08 |
| Sociologia | 2 | 0,08 |
| Análise de conteúdo | 1 | 0,04 |
| Pedagogia da diferença | 1 | 0,04 |
| Total | 24 | 100 |

Dentre as bases teóricas designadas, os “estudos culturais” aparecem com maior incidência devido à sua influência nas pesquisas atuais sobre educação de surdos, seguido de perto pela psicologia sociohistórica, esta mais distribuída entre as diferentes necessidades educacionais especiais.

As demais tiveram incidência muito pequena para que se possa estabelecer algum julgamento sobre as suas influências sobre as pesquisas em educação especial.

As fontes teóricas designadas estão apresentadas na seguinte e última tabela.

Tabela 12 - Fonte teórica designada

| Fonte | Nº | % |
|---------------------|----|------|
| Foucault | 8 | 0,20 |
| Vigotski | 7 | 0,17 |
| Bahktin | 3 | 0,07 |
| Bourdieu | 2 | 0,06 |
| Lacan | 2 | 0,06 |
| Moscovici | 2 | 0,06 |
| Arendt | 1 | 0,02 |
| Ballesteros Alvarez | 1 | 0,02 |
| Bauman | 1 | 0,02 |
| Beyer | 1 | 0,02 |
| Bronfenbrenner | 1 | 0,02 |
| Castel | 1 | 0,02 |

⁷ A soma das produções das tabelas 10 e 11 (67) é superior ao número de trabalhos que designaram bases ou fontes (Tabela 9) porque muitas delas designaram bases e fontes, outras designaram mais de uma base e outras, ainda, mais de uma fonte.

| | | |
|--------------|-----------|------------|
| Elias | 1 | 0,02 |
| Fairclough | 1 | 0,02 |
| Goffman | 1 | 0,02 |
| Mantoan | 1 | 0,02 |
| Mittler | 1 | 0,02 |
| Pucetti | 1 | 0,02 |
| Sacristan | 1 | 0,02 |
| Skliar | 1 | 0,02 |
| Van Dijk | 1 | 0,02 |
| Varela Uria | 1 | 0,02 |
| Veiga Neto | 1 | 0,02 |
| Wallon | 1 | 0,02 |
| Williams | 1 | 0,02 |
| Total | 43 | 100 |

Em consonância com os dados da Tabela 10, os dois autores mais citados foram Foucault (oito indicações) e Vigotski (sete indicações |).

Os demais autores foram objeto de indicações esparsas (entre três e um), o que não permite qualquer análise em termos de influência teórica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui um comentário de avaliação da primeira década que ainda nos parece atual. Ali registramos que se podia perceber junto aos integrantes do GT uma avaliação geral positiva da caminhada e das perspectivas do mesmo. Entendia-se que o grupo vinha conseguindo desempenhar, com alguma regularidade, a maior parte das funções assinaladas pela ANPEd: reunir pesquisadores e profissionais, constituir espaço de confronto intelectual, acompanhar e analisar a produção científica, articular e acompanhar projetos, organizar/promover intercâmbios, realizar/promover análises de conjuntura. Um grande desafio ali registrado e que talvez ainda seja atual era aquele de continuar buscando formas mais efetivas de promover o intercâmbio de discussões e ações da área específica com outras áreas da pesquisa educacional, dentro e fora da ANPEd.

Esperamos, como autores, ter recuperado alguns dos traços mais relevantes da caminhada do nosso GT, em seu cotidiano e seus debates. Para além das limitações de disponibilidade de dados e do desafio de retomar um período tão longo e tão intenso, estão presentes os limites de nosso fôlego e de nosso olhar, em parte moldado ao longo dessa caminhada do GT, marcante para a educação especial brasileira, para a ANPEd e para a formação continuada dos docentes-pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2005). In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). *A educação inclusiva de jovens, adolescentes e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010.

FERREIRA, J. R. *Histórico do GT Educação Especial e análise da produção apresentada (1991-1996)*. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997, não publicado.

_____. *O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001)*. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., Caxambu, 2002. *Anais...* Caxambú, 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br /reuniões](http://www.anped.org.br/reuniões)>.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudos nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v.35, 2005.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. La investigación sobre trabajo docente em Brasil: balance sobre disertaciones y tesis (1987/2006). In: ANDRADE, D.; FELDFEBER, M. (Org.). *Nuevas regulaciones educativas em America Latina: políticas y procesos Del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial/Universidad de Ciências y Humanidades), 2010.

Recebido em: 21/07/2011

Aceito em: 30/08/2011