



## **TERMINOLOGIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRODUÇÃO DISSEMINADA PELA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>1</sup>**

**Sirleine Brandão de Souza<sup>2</sup>**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**PEPG em Educação: História, Política, Sociedade**

**Agências de Fomento: Capes e CNPq**

**Eixo Temático: Pesquisa sobre a produção do conhecimento científico em  
educação especial**

**Comunicação Oral**

### **RESUMO**

Na medida em que a educação especial constitui-se como campo de conhecimento, cujo *lôcus* se situa em um espaço social determinado, que tem como premissa a oferta de escolarização a alunos com marcas específicas que interferem nesse processo, este estudo teve como finalidade verificar e analisar, na literatura especializada, as mudanças, permanências e rupturas em sua identidade, por meio das distintas caracterizações da população a ela destinada, e a estreita relação entre o campo acadêmico-científico e as políticas educacionais marcadas por transformações decorrentes de determinados momentos históricos. Utilizou-se como referencial teórico as contribuições de Raymond Williams e Pierre Bourdieu. Teve como metodologia análise das narrativas produzidas em textos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2015. Concluiu-se que, no campo da educação especial, a íntima relação, evidente e inevitável, entre o campo político e o campo acadêmico, reflete, por um lado, disputas sobre a caracterização do alunado que constitui o campo e, por outro, a coexistência temporal de perspectivas diferentes, distintas e, até mesmo, antagônicas, que configuram uma identidade multifacetada e diversa, que reflete o próprio movimento contraditório da sociedade e, conseqüentemente, das políticas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial; produção de conhecimento; necessidades educacionais especiais.

---

<sup>1</sup> Texto produzido a partir de um recorte da tese de doutorado intitulada: *Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do campo da educação especial*.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente, Educação Básica, Rede Pública Municipal de Jundiaí. Docente Pós-Graduação, São Judas, Campus Unimonte. Pesquisadora do grupo de pesquisas: Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade- PUCSP.



## INTRODUÇÃO

Os artigos disseminados pela Revista Brasileira de Educação Especial são compreendidos aqui como uma expressão do contexto acadêmico-científico, constituindo-se como práticas culturais que exercem “[...] profunda influência sobre o processo social ativo” (WILLIAMS, 2009, p. 156), e que também sofrem tais influências, na medida em que as práticas culturais não são apenas resultado ou reflexo de uma determinada base, mas um aspecto ativo da organização social, em que os sentidos e significados produzidos se compõem a partir de conflitos sociais e não de forma autônoma e neutra. (WILLIAMS, 1979).

Nessa medida, o campo da educação especial como *lócus* - situado em determinado espaço social fundado por relações estabelecidas objetiva e subjetivamente - demanda considerar as lutas constantes, que intentam conservar, resistir, transformar o campo, dado que o poder simbólico que aí reside relaciona-se diretamente não só ao campo cultural e social, mas ao campo político e econômico, oferecendo-lhes seus serviços simbólicos, influenciando ao mesmo tempo que é influenciado, propiciando uma dinâmica que expressa a estreita vinculação tanto à estrutura social quanto à representação dessa realidade.

Para abordar o assunto referente ao campo da educação especial especificamente na caracterização e classificação de sua população e os discursos produzidos em seu interior, faz-se necessário abordar a utilização que é feita dos termos que o compõe. Assim, torna-se relevante destacar que os termos e/ou conceitos comumente utilizados nesse campo nem sempre tiveram o sentido que tem hoje. Alguns são utilizados de formas distintas - ora para contrapor-se a uma ideia que parece estar ultrapassada, ora como sinônimos. Dessa forma, destaca-se a afirmação de Bourdieu relativa aos conceitos operatórios e sistemáticos. Para ele, os conceitos pensados de forma isolada não podem “resistir sistematicamente à lógica sistemática da ideologia” (BOURDIEU et al., 2010, p. 48).



Afirma ainda que os conceitos ditos operatórios se opõem àqueles denominados sistemáticos, estes somente compreendidos em sua inter-relação, uma vez que a constituição de termos operacionalmente definidos e sua utilização unívoca e constante não pode capturar a realidade como “sistemas de relações construídos propositalmente” (BOURDIEU et al., 2010, p. 46).

## **OBJETIVOS**

Verificar e analisar nos textos selecionados, mudanças, permanências e rupturas na identidade da educação especial por meio das distintas caracterizações da população a ela destinada, e a estreita relação entre o campo acadêmico-científico e as políticas educacionais marcadas por transformações em determinados momentos históricos.

## **METODOLOGIA**

Para a realização desta discussão, optou-se por analisar os textos produzidos por autores de referência no campo da Educação Especial, publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial* (RBEE), cuja primeira publicação data de 1992.

Os textos foram selecionados considerando-se os seguintes critérios: corresponder ao período de 1992 a 2015; abordar discussão ampla sobre Educação Especial; ser redigido em Língua Portuguesa; conter em seu corpo os descritores: NEE (necessidades educativas/educacionais especiais); NE (necessidades especiais).<sup>3</sup>

Recorreu-se à leitura integral dos textos organizando-os por meio de periodização que procurou estabelecer relação entre distintos momentos de implantação das políticas educacionais com base nas críticas ao ensino segregado e à produção acadêmica veiculada pela RBEE, na medida em que foi o termo que mais se utilizou para a análise crítica da terminologia anterior (*excepcionalidade e deficiência*).

---

<sup>3</sup> Na tese de doutorado são analisados também os seguintes descritores: Excep. (excepcionalidades, excepcional); defic. (deficiência, deficiente); Transt. (transtorno).



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira consideração a fazer sobre o termo é de que, embora autores de referência, entre eles Bueno (2008, 2011), considerem que a Declaração de Salamanca (1994) foi um marco que inaugurou uma perspectiva política mundial, qual seja, a perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, os termos *necessidades educacionais/educativas especiais* ou simplesmente *necessidades especiais* já eram utilizados nas publicações da RBEE, o que parece revelar que, se há relação de interdependência entre esses campos, também deve haver certa relativização em relação às influências do campo político sobre o campo educacional.

No entanto, se ampliarmos este leque para o contexto mundial, veremos que, segundo Jimenéz (1990, p. 16), em obra publicada na Espanha, o termo *Necessidades Educacionais/Educativas Especiais* foi utilizado pela primeira vez em relatório político produzido na Grã-Bretanha. Tal relatório se refere ao Informe Warnock (1978).

Da mesma forma, essa afirmação se repete 16 anos após a publicação do texto anterior, então em Portugal, na tese de doutoramento de Teresa Maria Rodrigues Izquierdo, defendida na Universidade de Aveiro, cujo tema específico foi exatamente esse relatório.<sup>4</sup>

Observa-se que os textos mencionados referem-se ao Relatório Warnock como o primeiro documento a inserir no campo da Educação Especial o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*.<sup>5</sup>

Pelo teor desse relatório, verifica-se que o conteúdo essencial proposto em 1978 já anunciava a perspectiva proposta em Salamanca em 1994.

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes consultar: SOUZA, Sirleine Brandão de. Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do campo da educação especial, 2018.

<sup>5</sup> Embora as obras citadas que fazem referência ao Relatório Warnock e outras que utilizam o referido termo antes da Declaração de Salamanca se refiram a *Necessidades Educativas Especiais*, há no campo certa discordância referente ao assunto, propondo que seja *necessidades educacionais especiais* e não *necessidades educativas especiais*.



Outro aspecto a ser destacado é o de que o Relatório indicava que, além dos trabalhos realizados pelas comissões, foram de fundamental importância para sua elaboração projetos de pesquisa realizados em parceria com os responsáveis pelas comissões, organizações e universidades (WARNOCK REPORT, 1978), ou seja, evidencia a imbricação entre o campo político e o acadêmico.

Com os argumentos acima, pretendeu-se evidenciar que, como qualquer campo social, a produção do conhecimento na educação especial mantém íntima relação com o campo político, ora sendo por ele influenciada, ora exercendo influência sobre ele, embora a consolidação de determinadas perspectivas não ocorra de forma imediata, mas se constitui ao longo do tempo, implicando posições de poder, lutas concorrenciais referentes aos pontos de vista que se querem tornar hegemônicos. E é justamente nesse movimento, aparentemente linear, mas dotado de contradições, ambiguidades e disputas, que o conhecimento se constitui e ganha espaço tanto nos discursos quanto nas práticas.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que tem sido considerada um marco mundial para a mudança de perspectiva dos processos de escolarização de alunos com deficiência, segundo Bueno (2008) contribuiu, na esfera política, para a ambiguidade do termo, na medida em que em sua introdução inclui um sem número de alunos no âmbito dessas necessidades, mas quando detalha os princípios e propostas de ação se volta exclusivamente para os alunos com deficiência.

Para proceder a análise a seguir, foram observados, do conjunto de textos que fazem uso dos termos *necessidades educativas/educacionais especiais* e *necessidades especiais*, aqueles que poderiam indicar diferenças e semelhanças na caracterização da população por eles abarcados. Sendo assim, foram descartados alguns textos que apenas citavam o termo, ou que a ele se referiam como sinônimo de deficiência, mas não estabeleciam uma discussão mais aprofundada.

Dessa forma, foram estabelecidos três períodos de análise, por considerar que as novas proposições políticas exerceram influência significativa no conteúdo das produções acadêmicas que, de alguma forma, estabeleceram relação entre a designação desse alunado e o campo político.



O primeiro período compreende a década de 1990, por ter sido evidenciado um tipo de debate no campo da educação especial que se refere à denominação do alunado por ela abrangido. No período seguinte, que corresponde ao início dos anos 2000, observa-se predominância de textos que fazem crítica à utilização dessa designação. E um terceiro período iniciado em 2008, com destaque para a incorporação do termo e a inclusão de um novo termo no campo, o *público-alvo da educação especial*.

Assim, por meio de análise dos dispositivos legais que acompanhavam o debate em torno da educação especial, juntamente com a produção científico-acadêmica, procurou-se estabelecer relação entre as narrativas dos textos e o momento histórico no qual foram produzidos.

### **1. Década de 1990: entre a Integração e a Inclusão**

O primeiro trabalho selecionado foi o de Cardoso (1992)<sup>6</sup>, quando faz uso dos termos *necessidades especiais* e *necessidades educativas especiais* se refere unicamente às deficiências ou problemas de desenvolvimento.

A primeira observação a considerar diz respeito à indistinção feita pela autora, entre necessidades especiais e necessidades educativas especiais, o que parece refletir o estágio alcançado tanto pelas formulações políticas quanto pela produção acadêmica, anterior à ratificação do segundo termo pela Declaração de Salamanca. Tanto é assim que a Constituição Federal se refere ao atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência (BRASIL, 1988, art. 108, inciso III), enquanto que a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada quatro anos após a publicação do presente artigo, ao se reportar ao mesmo tipo de atendimento, refere-se a “educandos com necessidades especiais”. (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III).

Da mesma forma, a caracterização que ela fez da população abrangida se restringiu às deficiências e outros problemas de desenvolvimento. Ao não detalhar o que seriam os “outros problemas de desenvolvimento”, essa caracterização favorece a ampliação do leque para um conjunto enorme de alunos, devido basicamente a uma

---

<sup>6</sup>Para maiores detalhes sobre todos os autores e a referida obra aqui citada, ver: SOUZA, Sirleine Brandão de.



política educacional elitista que acaba por distinguir aqueles alunos que não se enquadram muito bem no que é esperado pela escola.

Em 1995, Torezan e Caiado publicaram um artigo no qual empreendem crítica à forma como os alunos são encaminhados às classes especiais, crítica essa dirigida fundamentalmente aos processos de avaliação que se destinavam a classificar e encaminhar esses alunos para as denominadas classes especiais.

Com base nas críticas sobre as formas pelas quais os alunos são rotulados por meio das avaliações e o quanto isso influencia nas políticas e ações voltadas para a educação especial, apontam nesse sentido uma crítica inclusive ao próprio termo *necessidades especiais*.

Na verdade, ao colocar em dúvida que todas as crianças cuja caracterização recomende sua inserção na educação especial, a crítica que estabelecem se volta para a questão da extinção das classes especiais, a partir das políticas educacionais implantadas na época.

Assim, a questão central do artigo – se as classes especiais deveriam ser mantidas ou não – leva as autoras a considerarem dois aspectos para elas nucleares para a resposta:

- Por um lado, a constatação de que um conjunto expressivo de alunos era encaminhado para essas classes sem que se tivesse um diagnóstico preciso, fazendo com que essas classes contribuíssem decisivamente para a ratificação da exclusão do ensino regular de alunos que não se adequavam a elas, contribuindo, dessa forma, para a manutenção da seletividade escolar

- Por outro lado, questionavam o fechamento dessas classes, com base no grau da deficiência de parcela desse alunado.

## **2. Início dos anos 2000: a perspectiva Inclusiva**

No ano 2000, Minto publicou artigo no qual elaborou crítica tanto à forma como o deficiente ou a deficiência são abordados em documentos legais, nesse caso na LDB 9394/96, quanto ao uso dos termos *necessidades educacionais especiais* e *necessidades especiais*, que para ele são termos distintos.



O autor argumenta contrariamente à utilização do termo *necessidades especiais* como sinônimo de *necessidades educacionais especiais*, uma vez que “as necessidades especiais” podem não demandar necessariamente um atendimento educacional especial, posicionando-se a favor da expressão *portador de deficiência*, a qual, segundo ele, definiria de forma mais precisa aquela população que demandaria serviços educacionais especiais.

Assim, ele parece expressar bem o momento político da época, marcado pela Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a primeira ambígua quanto à caracterização das *necessidades educativas especiais*, indicada acima, assim como a LDBEN, que usa o termo *necessidades especiais*.

Ainda sob a influência da Declaração de Salamanca, LDBEN e de documentos normativos decorrentes, Sadao Omote, publicou artigo com crítica à formulação de um novo termo, segundo o autor, a partir da Declaração os nomes que designam deficiências foram substituídos por termos genéricos como “necessidades especiais” ou “necessidades educacionais especiais”, buscando, assim, “educar todos, na diversidade [...]” (OMOTE, 2004, p. 288).

Para o autor, o que está em questão é a ambiguidade e imprecisão de conceitos fundamentais para a definição do campo da educação especial, com a ampliação pouco qualificada dos novos termos (tanto faz se “necessidades especiais” ou “necessidades educacionais especiais”), como um *continuum* genérico de afastamento do padrão normal, sem uma caracterização mais precisa que o “antigo termo” (*deficiência*) carregava.

Para concluir a análise deste tópico, foi selecionado o artigo de Garcia, publicado em 2006, no qual a autora busca apreender “os significados dos discursos políticos e as concepções que os sustentam” (GARCIA, 2006, p. 299). Sua crítica a respeito da concepção do alunado da educação especial baseia-se fundamentalmente no caráter clínico que a sustenta.

A autora compreende que a concepção relativa às necessidades especiais termina por realizar aquilo que pretendia negar, ou seja, continua expressando a política de exclusão que historicamente perpassou a educação e especificamente a



educação especial.

Portanto, segundo a referida autora, o novo termo parece não ter conseguido transformar a visão que se tem do sujeito atendido pela educação especial, que nesse caso ampliou seu foco de atendimento, qual seja, do foco no diagnóstico passou a focalizar a “relação entre diferenças individuais e currículo” (GARCIA, 2006, p. 309).

Esta era uma polêmica presente nos campos político e acadêmico, e que ocasionou uma cisão entre os adeptos da inclusão total de todos os alunos atendidos pela educação especial e aqueles para os quais esta deveria se efetivar “preferencialmente na rede regular de ensino” e indicava a necessidade de um processo gradual de inclusão social e escolar, cujo corolário foi a promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. (BRASL. MEC/SECADI, 2008).

### **3. A partir de 2008: a influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

O primeiro texto selecionado para a análise deste tópico foi o de Mendes e Lourenço (2009), cujo objetivo foi analisar a relação entre encaminhamentos para educação especial e a questão de gênero. As autoras compõem uma categorização a partir do conteúdo de fichas de encaminhamentos elaboradas por professores de alunos para serviços de educação especial.<sup>7</sup>

Na medida em que não estabelecem qualquer análise crítica do conteúdo dessas fichas e a partir delas criam tais categorias, fica implícita a aceitação dessa categorização como abrangência da educação especial, assim, incluem no âmbito da educação especial um conjunto de “problemas” que dão à educação especial uma abrangência bastante criticada pela maior parte dos pesquisadores da área.

O mais interessante é que, apesar de ampliar a abrangência - inclusive em relação à própria Política Nacional - autores que fazem referência a esse artigo não fazem qualquer alusão a essa ampliação, conforme se pode verificar pelas referências

---

<sup>7</sup>Problemas de saúde; Deficiências; Problemas de comportamento; Problemas de linguagem; Dificuldades de aprendizagem; Fatores sociofamiliares; Talentos/ altas habilidades e potencialidades; Outros. (MENDES e LOURENÇO, 2009, pp. 422 e 423).



no Google Acadêmico<sup>8</sup>.

Um artigo que pareceu bastante expressivo foi o de Omote (2010), um dos autores de artigos analisados no período anterior. Neste novo artigo, este autor questiona a política de inclusão estabelecida pela Política Nacional de 2008, na medida em que advoga que os serviços destinados a esse público podem ser oferecidos em espaços segregados, opondo-se ao discurso de que a inclusão requer que todos os alunos com alguma necessidade educacional especial se escolarizem junto aos demais alunos o tempo todo em escolas regulares.

Destaque-se também que o autor assinala que as necessidades especiais podem ser decorrentes de algum tipo de deficiência, mas também de “outros desvios”.

Em suma, a perspectiva de Omote está sempre baseada naqueles alunos com deficiências acentuadas (especialmente as que interferem diretamente nos processos cognitivos), cuja inserção no ensino regular pode, para ele, reforçar as dificuldades desses alunos.

A partir de 2013 surge no campo um novo termo para designar o alunado abrangido pela educação especial. Se até então o termo *necessidades educacionais especiais* foi cada vez mais utilizado, a partir de 2013 parece ocorrer uma tendência de mudança da terminologia para *público alvo da educação especial*.

Quando se observa as produções desse período, percebe-se que um número crescente delas se refere a essas pessoas por essa nova designação, embora muitos autores continuam utilizando a expressão *necessidades educacionais especiais*.

Em 2014, Calheiros e Fumes (2014, p. 254), embora utilizando a “nova” designação tal como Bardy et al. (2013), quatro páginas adiante utilizaram o termo *necessidades educacionais especiais*.

---

<sup>8</sup> Foram sete trabalhos que utilizaram o artigo como uma de suas referências. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?cites=5579883237946940963&as\\_sdt=2005&scioldt=0,5&hl=pt-BR](https://scholar.google.com.br/scholar?cites=5579883237946940963&as_sdt=2005&scioldt=0,5&hl=pt-BR)



Ou seja, apesar de no corpo do texto designarem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) estaria sendo oferecido a alunos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, acrescentam a essa designação uma nota de rodapé com o seguinte teor: “alunos do Público Alvo da Educação Especial”. (CALHEIROS e FUMES, 2014, p. 250), com referência explícita da fonte a que se reportaram, a Política Nacional implantada em 2008.

Ainda em 2015, outro texto publicado se refere a essa população como o público-alvo da educação especial. Em nota de rodapé seus autores indicam que este público se compõe dos “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008a).” (HAAS e GONCALVES, 2015, p. 444).

Aqui a conceituação parece ficar ainda mais ambígua, na medida em que as autoras, apesar de indicarem a designação do público-alvo da educação especial contida nos documentos legais, afirmam em seguida que irão utilizar a expressão “alunos com deficiência” para todo o universo porque, segundo elas, essa seria a caracterização predominante.

Assim, evidencia-se a entrada de um novo termo no campo, que segundo esses autores se deu a partir da publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008).

Na busca de evidências da utilização do novo termo nos documentos oficiais, constatou-se a existência de três versões da referida “Política Nacional”.<sup>9</sup>

Os dados que chamaram atenção para que se pudesse constatar que havia versões diferentes foi que uma das versões atuais disponível *on line* faz referência a uma resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, datada de 2009, além de constar dados relativos ao Censo Escolar de 2013.

---

<sup>9</sup> Na tese de doutorado consta a indicação de apenas duas versões. Entretanto verificou-se mais recentemente a existência de outro documento, ambos sem qualquer indicação de alteração em relação à redação original.



Assim, evidenciou-se que o documento original tinha sido atualizado, sem que qualquer informação a esse respeito tivesse sido tornada pública.

Essa constatação levou à realização de um cotejamento entre os três documentos, quando se verificou que, enquanto no documento original, publicado em 2008, não constava uma vez sequer a expressão *público-alvo da educação especial*, na duas outras versões esse termo aparece duas vezes e cinco vezes respectivamente.

Em síntese: esta utilização do novo termo por parte dos estudos acadêmicos evidencia, muitas vezes, uma apropriação acrítica das proposições políticas.

Mas talvez o aspecto mais significativo seja a virada absoluta que a utilização do novo termo acarretou para a caracterização da relação entre o alunado que demandaria alguma espécie de atendimento e sua inserção na educação especial.

As polêmicas que o termo *necessidades educacionais especiais* acarretou na produção acadêmica estavam calcadas na busca de designação cada vez mais qualificada dessa população, procurando estabelecer uma distinção cada vez mais precisa entre determinadas características pessoais do alunado (deficiências, transtornos específicos, etc.) e uma outra população, cujos problemas de escolarização não poderiam ser imputados a essas características, mas a políticas educacionais baseadas na seletividade, e que criavam práticas pedagógicas reprodutoras dessa seletividade.

Assim, se o esforço era o de precisar cada vez mais um determinado tipo de alunado que deveria ser incorporado pela educação especial, o novo termo faz uma inversão total porque permite que todo e qualquer aluno incluído pela educação especial, independentemente de uma caracterização mais precisa, seja considerado como “público-alvo”.

Em outros termos, todo e qualquer aluno encaminhado para a educação especial, seja ele deficiente, com transtorno ou simplesmente “com distúrbios de aprendizagem”, passa a ser considerado como *público-alvo da educação especial*.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para se ter uma pálida ideia do que implica a caracterização oficial da população a ser incorporada



## CONCLUSÃO

Considerando-se o debate frequente no campo da Educação Especial, referente tanto à prática quanto ao conhecimento teórico voltados para o seu alunado, este trabalho analisou, na literatura especializada, as mudanças, permanências e rupturas na identidade da educação especial, por meio da trajetória da caracterização do alunado que a compõe, bem como a estreita relação entre o campo acadêmico-científico e as políticas educacionais marcadas por transformações decorrentes de determinados momentos históricos.

Verificou-se que as produções no campo da educação especial são entendidas, analisadas, discutidas e postas em prática de formas diversas, estabelecendo assim um vasto terreno de debates e discussões, que muitas vezes não frutificam em alterações significativas, nem na prática e muito menos nas bases teóricas que orientam o campo. Por outro lado, evidenciou-se a busca incessante de um conjunto de pesquisadores no sentido de precisar com maior cuidado o campo da educação especial, e que redundam em posições semelhantes, distintas e até mesmo antagônicas. Assim é que a polêmica sobre o alunado que dela faz parte evidencia essas distinções, corroborando crítica efetivada por Bonamino e Brandão (2002) de que, nas ciências humanas e sociais, a diversidade de abordagens teóricas que coexistem num mesmo momento histórico coloca em cheque a efetiva existência de paradigma.

---

pela educação especial, a CID-10 inclui os seguintes quadros dentro da categoria Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD: autismo infantil, síndrome de Asperger, autismo atípico (pela idade de início, pela sintomatologia ou por ambas), outro transtorno global do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento não-especificado, transtorno desintegrativo da infância, transtorno desintegrativo da infância (síndrome de Heller) e Síndrome de Rett. (TUCHMAN; RAPIN, 2009). Mesmo em relação às deficiências, embora haja consenso sobre o alunado assim classificado, há uma imensa polêmica sobre quais deles deveriam ser incluídos na educação especial.



Portanto, pode-se afirmar que, todas essas distintas abordagens exprimem a dinâmica de investigação do campo. Tal dinâmica é expressão do próprio movimento pelo qual a sociedade passa em determinados momentos históricos e que marcam também a forma como o próprio conhecimento se constitui, na medida em que não está separado da realidade que o cerca. Assim, as interferências do plano social e político marcam o campo da educação especial e vice-versa, o que não quer dizer que tais interferências se deem de forma linear e sem embates.

## REFERÊNCIA

BONAMINO, Alícia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. *Posfácio*. In: BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo*. Metodologia da Pesquisa em Sociologia. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>> Acesso em: 24 de abril de 2017.

BRASIL. 1996. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 24 de abril de 2017.

BRASIL. MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/.../16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da...>> Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em: 19 out. 2017.



em: 29 de março de 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira Bueno, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008, pp. 43-63.

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

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. Educación especial y necesidades educativas especiales. In: JIMÉNEZ, Rafael Bautista (Coord.). *Necesidades educativas especiales: Manual teórico práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1990.

SOUZA, Sirleine Brandão de. Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do campo da educação especial. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 2018.

UNESCO. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca de Princípios, política e prática para as pessoas com necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

WARNOCK, Helen Mary Wilson. *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. 1ª ed. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2009.