

Os Campos Político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial

Sirleine Brandão de Souza¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Os Campos Político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial. Objetivou-se analisar e discutir permanências e rupturas na identidade da educação especial e a estreita relação entre o campo acadêmico e as políticas educacionais. Recorreu-se às contribuições de Pierre Bourdieu, especificamente os conceitos de linguagem e campo e como metodologia à análise das narrativas produzidas em publicações da Revista Brasileira de Educação Especial. Concluiu-se que a relação entre esses campos reflete a busca incessante de um conjunto de pesquisadores para precisar com maior cuidado o campo da educação especial e a coexistência temporal de perspectivas afins, distintas e antagônicas, configurando ao campo uma identidade multifacetada, refletindo o movimento contraditório da sociedade e das políticas sociais.

Palavras-chave: Educação Especial. Política Educacional. Necessidades Educacionais Especiais. Público-Alvo da Educação Especial. Produção de Conhecimento.

ABSTRACT – The Political and Academic Fields and the Discourse on Special Education. The objective of this study was to analyze and discuss permanence and ruptures in the identity of special education and the close relationship between the academic field and educational policies. The contributions of Pierre Bourdieu were used, specifically the concepts of language and field and as a methodology for the analysis of the narratives produced in publications of the Brazilian Journal of Special Education. It was concluded that the relationship between these fields reflects the constant search of a set of researchers to more carefully specify the field of special education and the temporal coexistence of similar, distinct and antagonistic perspectives, configuring the field with a multifaceted identity, reflecting the contradictory movement of society and social policies.

Keywords: Special Education. Education Policy. Special Educational Needs. Knowledge Production. Target Audience of Special Education.

Introdução

O presente artigo é resultado da tese de doutorado em Educação que teve o objetivo de apresentar, analisar e discutir os termos e/ou conceitos ordinários da educação especial entendida como campo de conhecimento caracterizado por lutas simbólicas, no sentido bourdieusiano, que como qualquer outro campo, influencia e acaba por sofrer influências dos outros campos que compõem o espaço social.

De acordo com Bourdieu (1991), um campo não é imposto e nem construído mediante objetivos empíricos, antes, define-se como um *locus* que se situa no espaço social em relações estabelecidas objetiva e subjetivamente com referência a outros campos, possui determinadas regularidades constituídas no e pelo próprio campo, decorrentes da dinâmica de forças específicas confrontadas entre si. Essas relações de força não devem ser entendidas como meras relações de comunicação – antes, devem ser interpretadas como relações de poder, dependentes do poder material e simbólico possuído pelo agente ou instituição e de sua posição em determinado espaço do campo. Nesse sentido, um discurso pode tornar-se hegemônico dadas as condições de sua produção e dos lugares ocupados objetivamente pelos agentes e/ou instituições em determinados campos sociais. Destarte, a linguagem torna-se essencial para se aproximar da produção que intenta certa legitimidade.

Nessa perspectiva, a linguagem é um instrumento de ação e de poder. As trocas linguísticas no interior das relações de comunicação, que implicam conhecimento e reconhecimento, são também relações de poder simbólico, atualizando a estrutura de força entre agentes e o campo (Bourdieu, 1991). De acordo com Williams (2009), a linguagem é consciência prática que impregna e é impregnada pelas atividades sociais contidas em sociedades ativas, que se transformam e produzem transformações nas experiências. A linguagem, dessa maneira, se constitui por meio da existência social e material entre indivíduos reais em atos de comunicação.

A análise do campo da educação especial como *locus* – situado em determinado espaço social fundado por relações estabelecidas objetiva e subjetivamente – demanda considerar as lutas constantes, que tentam conservar, resistir, transformar o campo, dado que o poder simbólico que aí reside relaciona-se diretamente não só ao campo cultural e social, mas aos campos 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 têm 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 et al. relativa aos conceitos operatórios e sistemáticos. Para eles, os conceitos pensados de forma isolada não podem “[...] resistir sistematicamente à lógica sistemática da ideologia” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 48).

Afirmam, ainda, que os conceitos ditos operatórios se opõem àqueles denominados sistemáticos, estes são 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; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 46).

Para realizar a discussão aqui proposta, optou-se por analisar os textos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), cuja primeira publicação data de 1992. A opção justifica-se porque o periódico é o veículo especializado mais reconhecido no campo da Educação Especial; congrega contribuição dos pesquisadores mais reconhecidos; e veicula trabalhos desde os anos de 1990, o que permitiu a análise do movimento histórico de conceituação da população da educação especial e de sua própria constituição.

Nesse sentido, os artigos produzidos 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), mas que, por outro lado, 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).

O presente artigo tem como objetivo analisar e discutir a partir dos 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.

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)¹.

Para proceder a análise a seguir, foram observados, do conjunto de textos, aqueles que poderiam indicar diferenças e semelhanças na caracterização da população por eles abarcados. Foram descartados textos que apenas citavam os termos NEE ou NE, ou que a eles se referiam como sinônimo de deficiência, mas não estabeleciam discussão mais aprofundada.

Recorreu-se à leitura integral dos textos selecionados, 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 os termos necessidades educativas/educacionais especiais e necessidades especiais foram os mais utilizados para a análise crítica da terminologia anterior (excepcionalidade e deficiência).

Essa sistemática redundou na seleção dos seguintes textos:

1. CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração Educacional e Comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 1, p. 89-100, 1992.
2. TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Katia Regina. Classes Especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 3, p. 31-37, 1995.
3. MINTO, Cesar Augusto. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 6, p. 1-26, 2000.
4. OMOTE, Sadao. Estigma no Tempo da Inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
5. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.
6. MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Viés de Gênero na Notificação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 15, n. 3, p. 417-430, 2009.
7. OMOTE, Sadao. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 16, n. 3, p. 331-342, 2010.
8. BARDY, Livia Raposo; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Objetos de Aprendizagem como Recurso Pedagógico em Contextos Inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 273-288, 2013.
9. CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 249-264, 2014.
10. HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como tem se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 443-458, 2015.

Resultados e Discussão

A primeira consideração a fazer sobre os termos Necessidades educacionais/educativas especiais ou simplesmente necessidades especiais é de que, embora autores de referência, entre eles Bueno (2008, 2011), considerem que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco que inaugurou uma perspectiva política mundial, qual seja, a perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes comuns de ensino, esses termos já eram utilizados nas publicações da RBEE, o que parece revelar que, se deve haver certa relativização em relação às influências do campo político sobre o campo educacional, também é possível verificar relação de interdependência entre esses campos. Ou seja: assim como a implantação de políticas influenciam a produção de conhecimento no campo da educação especial, esta mesma produção também exerce influência nos caminhos tomados pelas políticas de educação especial.

Se ampliarmos este leque para o contexto mundial, veremos que, segundo Jiménez (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:

No informe Warnock (1978) aparece pela primeira vez o termo necessidades educativas especiais. Este informe inspiraria mais tarde a nova Lei de Educação de 1981 na Grã-Bretanha [...]. O conceito de necessidade educativa especial, tal como o enfoca a nova Lei, é chave. Se considera que um menino ou uma menina necessitam uma educação especial se tem alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial (Tradução nossa).

Da mesma forma, essa afirmação se repete 16 anos após a publicação do texto anterior, então em Portugal, na dissertação de mestrado de Teresa Maria Rodrigues Izquierdo, defendida na Universidade de Aveiro, cujo tema específico foi exatamente esse relatório:

O Relatório Warnock introduz pela primeira vez 'o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem' (Warnock Report, 1978, p. 36 *apud* Izquierdo, 2006, p. 59).

O Relatório Warnock foi elaborado por uma comissão formada em 1973 e que tinha como objetivo rever os serviços de educação especial na Inglaterra, Escócia e País de Gales destinados às crianças e jovens com “[...] deficiências de corpo ou mente” (Warnock Report, 1978, p. 1, tradução nossa), considerando os aspectos médicos de suas necessidades e a atenção em prepará-los para a entrada no mercado de trabalho. Essa comissão, presidida por Mrs. Hellen Mary Warnock, foi encarregada pelo governo britânico de elaborar relatório sobre a Educação Es-

pecial, examinar os recursos eficazes para tal fim, bem como formular recomendações que se fizessem importantes.

Pelo teor do relatório, pode-se verificar que o conteúdo essencial proposto em 1978 já anunciava a perspectiva proposta em Salamanca em 1994:

[...] Queremos ver uma abordagem mais positiva, e adotamos o conceito de NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL, visto não em termos de uma deficiência específica que se possa considerar que uma criança tenha, mas em relação a tudo sobre ela, suas habilidades, bem como sua deficiência – na verdade, todos os elementos que têm influência em seu progresso educacional [...] (Warnock Report, 1978, p. 37, tradução nossa).

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), ela 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.

Dessa forma, na análise dos textos selecionados foram estabelecidos três períodos de análise, por considerar que as novas proposições políticas – implementadas a partir de críticas produzidas pelo campo acadêmico-científico sobre os processos de escolarização desse alunado (especialmente no que se refere ao ensino segregado) – 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 necessidades educacionais especiais 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.

Década de 1990: entre a integração e a inclusão

O primeiro trabalho selecionado foi o de Cardoso (1992)², quando faz uso dos termos necessidades especiais e necessidades educativas especiais se refere às deficiências ou problemas de desenvolvimento, como apresentado a seguir:

Quando falamos de integração educacional e comunitária, partimos de vários pressupostos. Em primeiro lugar, percebemos a integração como possibilidade de que a pessoa com necessidades especiais devido a deficiências ou problemas em seu desenvolvimento viva e conviva com as demais pessoas de sua comunidade. [...] é justo que o educando portador de necessidades especiais frequente a mesma escola de seus irmãos e vizinhos[...] O princípio de integração não nega o atendimento às necessidades educativas especiais que o educando possa apresentar [...]. (Cardoso, 1992, p. 89).

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 política educacional elitista, além de se distinguir de outras produções, como a de Ferreira (1992)³, publicada no mesmo ano e que incluía alunos com superdotação no âmbito da educação especial.

Em 1995, Torezan e Caiado⁴ publicaram um artigo na RBEE, 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 análises 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, as autoras apontam crítica inclusive ao próprio termo necessidades especiais, como indicado abaixo:

Contudo, mesmo que sejam identificados modos mais efetivos e eficazes para promover a integração de alunos no ensino regular, não podemos supor que todas as crianças com necessidades efetivamente especiais (elas existem ou não?), possam ser imediatamente integradas no ensino regular, considerando o atual estado da educação brasileira (Torezan; Caiado, 1995, p. 32).

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:

O que significa dispensar esse tipo de serviço público? Todas as crianças seriam ‘integradas’ no ensino regular? Mas, se assim for, outra questão que se coloca é: qual a extensão de diferenças individuais que poderão ser ‘acomodadas’ na classe regular, considerando sua configuração atual? Onde ficariam as crianças lesionadas e ‘sindrômicas’ que também têm direito ao ensino público e gratuito? Também frequentariam a classe regular? Em que condições? (Torezan; Caiado, 1995, p. 34).

Cabe aqui destacar que este artigo foi escrito exatamente no ano seguinte à publicação pelo governo federal, da Política Nacional de Educação Especial (Brasil. MEC, 1994) que assim caracterizava o alunado que deveria compor a educação especial: “[...] portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta), e portadores de altas habilidades (superdotados)” (Brasil. MEC, 1994, p. 13).

Ou seja, para as autoras, o núcleo fundamental do problema não estaria na caracterização que o documento fez sobre o universo desse alunado, por exemplo, questionando qual o real significado da categoria *portadores de condutas típicas*, caracterizados como pessoas com *problemas de conduta*, o que permitiria a inserção de qualquer aluno

que não se adequasse à escola regular, mas na justeza ou não dos processos avaliativos que deveriam ser aprimorados. Da mesma forma, o questionamento sobre a adequação da extinção das classes especiais se pautava em dados estatísticos que, naquele momento, evidenciavam a hegemonia das escolas especializadas no que se refere ao número de atendimentos oferecidos⁵.

O que importa neste artigo é exatamente o fato de que as autoras, instigadas por uma nova perspectiva política que, ao privilegiar a inserção de alunos até então encaminhados para processos segregados (classes e escolas especiais), expressam uma busca pela identificação mais adequada daquelas crianças que apresentavam *necessidades efetivamente especiais* (Torezan; Caiado, 1995, p. 32).

Início dos Anos 2000: a perspectiva inclusiva

No ano 2000, Cesar Augusto Minto⁶ 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:

Observe-se agora uma parte substantiva do art. 58 [...] para educandos portadores de necessidades especiais'. Esta redação parece trazer implícita uma valoração do deficiente ou da deficiência e, portanto, pressupor a necessidade de cuidados especiais 'de educação', o que pode não corresponder à realidade. Neste caso a redação 'portadores de deficiência', embora politicamente incorreta, seria menos hipócrita e mais funcional para aqueles que têm direito a um atendimento diferenciado. Ademais, trata-se da diferença entre 'atendimento educacional especializado' (subjacente ao texto) e 'necessidades especiais'. O preconceito aparece justamente aí, na medida em que, 'atendimento educacional especializado' diz respeito a um direito do diferente e 'necessidades especiais' sugere a exigência de cuidados para pessoas 'não-normais [...]' (Minto, 2000, p. 9).

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 educacionais especiais, indicada acima, assim como a LDBEN, que usa o termo necessidades especiais⁷.

Ainda sob a influência da Declaração de Salamanca, LDBEN e de documentos normativos decorrentes, Sadao Omote⁸ publicou artigo com crítica à formulação de um novo termo, segundo o autor, a partir da Declaração:

Nomes que designam deficiências específicas foram banidos e, em seu lugar, foram cunhados termos genéricos como *necessidades especiais* ou, mais especificamente, *necessidades educacionais especiais*. Serviços especializados tornaram-se alvos de críticas, sendo responsabilizados pela segregação sofrida pelos seus usuários, e busca-se uma forma de atendimento capaz de educar todos, na diversidade, tirando proveito da diversidade (Omote, 2004, p. 288).

Assim, continua o autor:

Nesse redirecionamento do discurso da Educação Especial, a *diferença* e a *diversidade*, e ao mesmo tempo um pouco disfarçada e ambigualmente a *igualdade*, tornaram-se alguns dos conceitos centrais. Esse quadro de referência em construção parece supor que a ampla gama de variações, que as pessoas podem apresentar em seus atributos, capacidades e comportamentos, se situa num *continuum* com uma estranha escala que diferencia as pessoas quantitativa e qualitativamente, mas ao mesmo tempo, impõem continuidade e, no limite um vago vislumbre de indiferenciação (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 Rosalba Maria Cardoso Garcia⁹, publicado na RBEE, em 2006, no qual a autora desenvolve

[...] reflexões acerca das proposições sobre formas organizativas do trabalho pedagógico nas políticas para a educação especial e referencia-se em análise documental, por meio da qual busca-se 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 concepção de necessidades especiais presente na documentação coligida não é suficiente para superar uma abordagem clínica, além de possibilitar o obscurecimento das desigualdades presentes nos processos de

aprendizagem vigentes e colocar, mais uma vez, a responsabilidade do sucesso ou fracasso sobre os alunos, individualmente, à medida que contribui para difusão de uma imagem de escola 'democrática' e 'politicamente correta' (Garcia, 2006, p. 305).

Assim, a autora compreende que a concepção relativa às necessidades especiais – que se justificaria por caracterizar a população abrangida pela educação especial, para além de uma visão clínica (esta corretamente centrada no diagnóstico individual desses sujeitos) – 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. A autora afirma ainda que:

A referência está colocada nas condições individuais do aluno para entrar em contato com o currículo. Logo, as necessidades especiais estão sendo compreendidas não como estratégias alternativas e criativas que possam ser propostas aos processos de ensinar e aprender, mas como o conjunto de condições que o aluno apresenta (Garcia, 2006, p. 306).

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 as diferenças individuais e, portanto:

[...] propondo novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseados na relação entre 'diferenças individuais' e 'currículo', não superando uma compreensão referenciada no 'desvio' e na necessidade de 'ajuste' dos alunos à sociedade, mantendo, portanto, suas aproximações com uma visão funcionalista (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 as disposições constantes da legislação em vigor, como a da LDBEN, de que essa inclusão 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. (Brasil, 2008).

A Partir de 2008: a influência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Em 2008 foi homologada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a seguinte premissa básica:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-

las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil. MEC/SECADI, 2008, p. 5).

No que se refere à caracterização da população por ela englobada, o documento afirma que a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] (Brasil. MEC/SECADI, 2008, p. 14).

O primeiro texto selecionado para a análise deste tópico foi o de Mendes e Lourenço (2009)¹⁰, cujo objetivo foi analisar a relação entre encaminhamentos para educação especial e a questão de gênero. Para tal, estabelecem uma categorização do conteúdo de fichas de encaminhamentos elaboradas por professores de alunos para serviços de educação especial.

Assim, a partir dessas informações, criam as seguintes categorias:

- a) Problemas de saúde (PS)* – referência à presença de fatores orgânicos de riscos conhecidos na história de vida da criança, ou à necessidade de cuidados especializados da área médica e psicológica, ou ainda a sintomas de doenças;
- b) Deficiências (D)* - referência a características típicas de quadros de deficiência, ou ao recebimento de atendimento especializado de apoio na área de reabilitação, ou ainda ao uso de recursos de tecnologia assistiva. As subcategorias encontradas neste caso foram: DF (deficiência física), DA (deficiência auditiva), DV (deficiência visual), DM (deficiência cognitiva/mental), DMu (deficiência múltipla);
- c) Problemas de comportamento (PC)* - referência a problemas de comportamento internalizantes ou externalizantes, de socialização ou de conduta. A subcategoria Problemas de Comportamento Internalizantes (PCI) refere-se a problemas emocionais como disforia, retraimento, medo e ansiedade. A subcategoria Problemas de Comportamento Externalizantes (PCE) refere-se à socialização e compreende problemas de conduta, comportamentos marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desvio e manifestações anti-sociais;
- d) Problemas de linguagem (L)* - referências a problemas de compreensão e expressão por meio da linguagem falada;
- e) Dificuldades de aprendizagem (AP)* - referências a dificuldades nas realizações das atividades acadêmicas (leitura, escrita e conteúdos curriculares);
- f) Fatores socio familiares (FA)* - referências a problemas nas condições de moradia, ou a família do estudante. A subcategoria Fatores Protetivos (FAP) faz referências positivas sobre práticas educativas e condições familiares. A subcategoria Fatores Negativos (FAN) faz referências à presença de fatores familiares e sociais que afetam nega-

tivamente o aluno, ou relatos de casos de abuso de substâncias, desemprego, violência doméstica, pobreza, orfanidade, deficiências ou doenças crônicas de familiares;
g) *Talentos/ altas habilidades e potencialidades (TH)* - referências a capacidades e habilidades com domínio acima da média para a idade, nas habilidades intelectuais, de percepção (visual, auditiva etc.), artística, criatividade, memória, ainda de potencialidades ou pontos fortes do aluno;

h) *Outros* - qualquer relato que não se enquadre nas categorias anteriores (Mendes e Lourenço, 2009, p. 422-423, grifos das autoras).

Na medida em que não estabelecem qualquer análise crítica do conteúdo dessas fichas e a partir delas criam as categorias acima, fica implícita a aceitação dessa categorização como abrangência da educação especial. Em outras palavras, com exceção do item *f* – *Fatores sociofamiliares* (que mais se diferencia por incluir relações sociais que envolveriam todas as demais categorias), todas as demais foram enquadradas no âmbito da educação especial. Apesar de acrescentarem que o

[...] encaminhamento de alunos para serviços de ensino especial é fortemente centrado na pessoa do professor do ensino regular, que toma suas decisões baseadas mais em opiniões pessoais e profissionais do que em fatores objetivos (Mendes; Lourenço, 2009, p. 425).

Restringem-se a criar categorias que 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 no Google Acadêmico¹¹.

Um artigo que pareceu bastante expressivo foi o de Omote (2010), um dos autores de artigos analisados no período anterior. Neste novo artigo, esse 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:

Na verdade, pode ser heurísticamente mais produtivo pensar em termos de serviços de qualidade em vez da inclusão. O entendimento acerca da inclusão parece estar muito impregnado por ideias como a importância de o deficiente estar junto com os pares não deficientes e fazerem juntos as atividades, no mesmo contexto espaço-temporal, eventualmente com as necessárias adaptações. Mesmo nesse clima, pode não ser uma heresia admitir-se

a ideia de que determinadas necessidades especiais podem ser mais bem atendidas em programas especiais à parte, em serviços segregados (que não precisam ser necessariamente segregativos), nos quais o usuário pode contar com recursos materiais e humanos qualificados para esse fim. Negar esta oportunidade, em nome da inclusão, é um contrassenso, certamente uma forma de praticar veladamente a exclusão, ainda que o deficiente possa permanecer junto com seus pares não deficientes. O foco no serviço de qualidade pode favorecer uma melhor avaliação das alternativas de atendimento e a indicação daquela que mais bem pode atender as necessidades especiais específicas de cada pessoa com deficiência ou outros desvios (Omote, 2010, p. 336).

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 – fruto, certamente, de sua adoção pelas políticas educacionais –, a partir de 2013 parece ocorrer uma tendência de mudança da terminologia para público-alvo da educação especial e não mais necessidades educacionais especiais¹².

Quando se observa as produções desse período, percebe-se que um número crescente delas se refere a essas pessoas por essa nova designação. Muitos autores continuam utilizando a expressão necessidades educacionais especiais, mas parece que outro termo passou a fazer parte do campo, como pode ser verificado por meio dos excertos a seguir:

O AEE é um atendimento que perpassa por todas as modalidades de ensino e tem o objetivo principal de identificar as necessidades dos estudantes com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, denominados atualmente como Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) matriculados no ensino regular, e a partir dessa identificação elaborar planos de atendimento para qualificar o acesso e a participação efetiva desses estudantes (Bardy; Hayashi; Seabra Jr., 2013, p. 274)¹³.

Nesse sentido, se a mesma população antes designada por necessidades educacionais especiais (com deficiências [...] transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) passa a ser nomeada por um novo termo, qual é o sentido de tal alteração? Em 2014, Calheiros e Fumes (2014, p. 254)¹⁴, embora utilizando a nova designação tal como Bardy et al. (2013), quatro páginas adiante utilizaram o termo necessidades educacionais especiais.

Cabe ainda destacar que, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, a presença do público-alvo da Educação Especial se fazia presente no sistema de ensino de Maceió, ainda que a maior concentração estivesse na Educação Básica. De um modo particular, na Educação Básica eram 3.680 matrículas, destas 265 encontravam-se na educação infantil, 2.859 no ensino fundamental, 81 no ensino médio, 05 na educação profissional e 470 na educação de jovens e adultos (Calheiros; Fumes, 2014, p. 254). [...]

[...] em 1990, Maceió possuía 83 alunos devidamente matriculados com algum tipo de necessidade educacional especial (MACEIÓ, 2012b). No ano 2000, este número cresceu para 132 alunos, dado que não altera expressivamente o panorama organizacional do sistema escolar. Este acréscimo não pode ser considerado expressivo, pois, de acordo com o Censo Demográfico 2000, 14,5% da população brasileira, neste período, possuía alguma de ciência, sendo a maior proporção encontrada na região Nordeste, com 16,8% da população [...] (Calheiros; Fumes, 2014, p. 258).

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; Fumes, 258, p. 250), com referência explícita da fonte a que se reportaram, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 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 o que entendem por essa designação e de que forma irão se utilizar dela:

São públicos-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008a). Ao longo do texto, utilizaremos as expressões ‘alunos com deficiência’ de maneira abrangente, referindo-nos a todos os sujeitos que são públicos-alvo da Educação Especial, por ser essa a caracterização predominante entre os sujeitos. Também utilizaremos a expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE) para nos referirmos às categorias de análise dos dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica, uma vez que é essa a nomenclatura utilizada pelo Censo, em alusão ao público-alvo (Haas; Gonçalves, 2015, p. 444)¹⁵.

Percebe-se nesse excerto o esforço realizado pelas autoras para melhor precisar a utilização de um novo termo no campo embora pareça carregar as mesmas características do antigo. É relevante notar que todos os autores que inseriram em seus discursos o novo termo – para

designar as pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação – apontam que passou a ser utilizado a partir do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) por ser este documento que assim o definiu. Entretanto, no documento original, publicado em 2008, não consta uma vez sequer a expressão público-alvo da educação especial¹⁶.

Considerações Finais

Pensar o discurso, sua produção e circulação, faz necessário considerar que tal discurso se produz no interior de um campo em contextos e mercados particulares e que “[...] as propriedades desses mercados portam produtos linguísticos de um determinado valor [...]” (Bourdieu, 1991, p. 32). O reconhecimento da legitimidade de um discurso não corresponde a uma criação deliberada tanto de sentido, quanto de valor, mas responde a um processo de aquisição, no interior do campo, de uma disposição mediante sanção do mercado linguístico relacionando-se às chances de lucro no campo em questão.

Assim, vale a pena destacar que a legitimidade de um discurso está intimamente relacionada aos mercados linguísticos que, de acordo com Bourdieu (1991, p. 60), “[...] se impõem como um sistema de sanções e censura específica” e contribui, não somente para agregar valor simbólico e, portanto, poder simbólico às expressões linguísticas, ou se preferir, a um discurso, mas também para dar-lhes um sentido. Esse autor assinala que o conhecimento e o reconhecimento das leis intrínsecas do mercado e de suas sanções determinam as estratégias do discurso a serem postas em jogo, assim os discursos são sempre orientados por uma certa preocupação em cumprir os requisitos de determinado mercado, bem como portam o compromisso entre o que dizer e a censura imposta pelo campo ou mercado.

A partir da análise dos textos e do cotejamento realizado entre os documentos pode-se perceber que esta utilização de novos termos por parte dos pesquisadores do campo evidencia, muitas vezes a legitimidade constituída por meio da crença que é depositada tanto nas palavras quanto naqueles que as pronunciam. Tal crença não pode ser compreendida somente como uma produção da competência das palavras, antes deve ser compreendida na relação estabelecida entre esta – a palavra – e o lugar ocupado legitimamente no campo de produção que tem relação com outros campos que constituem a realidade social.

No que se refere à alteração de necessidades educacionais especiais para público alvo da educação especial, observou-se que o termo público-alvo indicativo dos serviços da educação especial foi utilizado inicialmente na Resolução nº 4/2009:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

Pode-se observar nesse excerto que o termo se refere ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado e que a partir de determinado momento passou a se referir à 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.

A utilização do novo termo, cada vez mais disseminada parece refletir a sua total aceitação pelo campo, corroborando a perspectiva apontada pela Política Nacional (2008) que destaca “[...] a sala de recursos como *lôcus* prioritário do trabalho específico da Educação Especial” (Baptista, 2011, p. 63) e nessa medida, o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (quase) como sinônimo de Educação Especial, já que a expressão Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado (Resolução nº 4/2009) tenha se tornado Público-Alvo da Educação Especial.

Tal dinâmica é expressão do próprio movimento contraditório da sociedade e, conseqüentemente, das políticas sociais. Assim, as interferências do plano social e político marcam o campo da Educação Especial e vice-versa, o que não significa que tais interferências se deem de forma linear e sem embates.

A partir da análise das narrativas produzidas em textos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, pode-se concluir que a estreita relação entre os campos político e acadêmico reflete, por um lado, a busca incessante de um conjunto de pesquisadores no sentido de precisar com maior cuidado o campo da educação especial por meio da caracterização do alunado e, por outro, a coexistência temporal de perspectivas afins, distintas e até mesmo antagônicas, que configuram uma identidade multifacetada e diversa a este campo de conhecimento.

Notas

- 1 Na tese de doutorado são analisados também os seguintes descritores: Excp. (excepcionalidades, excepcional); defic. (deficiência, deficiente); Transt. (transtorno).
- 2 *Maria Cecília de Freitas Cardoso* (atualmente Maria Cecília de Freitas Cardoso-Buckley), doutora em educação especial, na época da publicação do artigo era professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, tendo se transferido para os EUA onde atua até hoje como psicopedagoga, na Stanley British Primary School.
- 3 Esse texto compõe a análise sobre o termo excepcionalidade que não é objeto deste artigo.
- 4 *Ana Maria Torezan*, graduada em Psicologia, doutora em Psicologia Experimental pela USP (1990). Foi professora da UFSCar desde 1983, transferindo-se em 1989 para a UNICAMP, quando publicou o presente artigo, tendo se aposentado em 1998, mantendo vínculo como professora participante. *Katia Regina Moreno Caiado* graduada em Pedagogia, doutora em Educação pela USP (2002). Atualmente é professora adjunta da UFSCar. Foi professora da PUCCAMP de 1989 a 2009. (Dados Complementados pelo Currículo Lattes: [http://buscatextual.cnpq.br/ buscatextual/busca.do](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do)).
- 5 Nesse mesmo artigo, com base em dados estatísticos oficiais as autoras mostram que, dos 31.903 alunos da educação especial no Estado de São Paulo, 19.841 (64%) estavam matriculados em escolas especiais, 8.813 (28%) em classe especiais e apenas 2.439 (8%) em classes regulares.
- 6 *Cesar Augusto Minto* graduado em Ciências Biológicas, doutor em Educação (Administração Escolar) pela USP (1996). Foi professor da UFSCar, de 1989 a 1999, transferindo-se, nesse ano para a Faculdade de Educação da USP. Cabe destacar que este artigo foi fruto de trabalho encomendado pelo GT-15 – Educação Especial, apresentado, no ano anterior, na 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação Especial - ANPED. (Dados complementados pelo Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/ buscatextual/busca.do>).
- 7 Não é demais reiterar que a Constituição Federal de 1988 se refere à população da educação especial como portadores de deficiência. (BRASIL. 1988).
- 8 *Sadao Omote* graduado em Psicologia, doutor em Psicologia (Psicologia Experimental) pela USP (1984), livre-docente em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1992). Em 1999 tornou-se Professor Titular mediante concurso público. Aposentado em 2005, foi contratado em regime de CLT, no mesmo ano como Professor Adjunto pela mesma universidade, ministrando disciplinas em cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia e professor orientador do Programa de Pós-graduação em Educação, da UNESP. (Dados complementados pelo Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/ buscatextual/busca.do>).
- 9 *Rosalba Maria Cardos Garcia* graduada em Fisioterapia, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2004). Atualmente é professora associada do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, respondendo pela sua

Coordenação no período 2010-2013, assim como coordenou o GT-15 - Educação Especial da ANPED no período 2009-2010. (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>).

- 10 *Enicéia Gonçalves Mendes* graduada em Psicologia, doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia - IP/USP (1995). Professora Titular da UFSCar, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Foi Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial - ABPEE entre 2013 e 2016. (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>). *Gerusa Ferreira Lourenço* (na época de publicação do artigo, doutoranda na UFSCar), graduada em Terapia Ocupacional. Atualmente é professora adjunta nível III no Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEs/UFSCar. (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>).
- 11 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>.
- 12 Foi feito levantamento com o objetivo de verificar a recorrência do termo no período posterior ao analisado neste trabalho (2016 – 2019). Constatou-se que dentre os 29 (vinte e nove) textos que apresentam em seus títulos referência a discussões amplas a respeito da educação especial, 18 (dezoito) deles utilizam o termo público-alvo da educação especial ao se referir aos alunos antes denominados com necessidades educacionais especiais. Tais textos não foram analisados neste artigo.
- 13 *Livia Raposo Bardy* graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista/Unesp, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Unesp, membro do Grupo de Pesquisa: Ambientes Potencializadores para a Inclusão (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>). *Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi* Bacharel em Ciências Sociais pela Unesp/Araraquara (1979), doutora em Educação pela UFSCar (1995). Professora Titular em Ciência da Informação (UFSCar). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade/UFSCar (fev. 2010 - maio 2014) e vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar (set. 2004 - ago.2008) (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>). *Manoel Osmar Seabra Jr.* graduado em Educação Física Unesp/ Bauru, doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Unesp. Pós Doutorado (2016) in The College at Brockport State University of New York. Docente do Departamento de Educação Física da Unesp e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>).
- 14 *David dos Santos Calheiros* graduado pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, doutorado (em andamento) na área de Educação Especial pela UFSCar. Professor de Educação Física e terapeuta ocupacional. Desde 2016 é professor da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. À época da publicação do presente artigo era mestrando no PPG em Educação Especial da UFSCar. (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>). *Neiza de Lourdes Frederico Fumes* graduada em Educação Física, doutora em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (2001). Professora associada da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

15 *Clarissa Haas* graduada em Pedagogia, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Desde 2016 é professora efetiva da área da Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul - RS, experiência como docente e técnica educacional nas Rede Pública Estadual de Ensino do RS e Municipal de Venâncio Aires-RS, tendo atuado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado. À época da publicação deste seu artigo atuava no Atendimento Educacional Especializado em escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. *Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves* graduada em Pedagogia, doutora em Educação Especial pela UFSCar (2014). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. À época da publicação do presente artigo era docente do Programa de Mestrado em Metodologia para o Ensino de Linguagens, da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. (Dados do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>).

16 Constatou-se evidências de alterações nesse documento uma vez que uma das versões disponível *on line* faz referência a uma resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, datada de 2009 e a incorporação dos dados relativos ao Censo Escolar referentes ao ano de 2013. Período este em que os textos publicados na RBEE passaram a utilizar o novo termo e que a partir daí os dois termos são utilizados concomitantemente. Na busca de evidências da utilização do novo termo nos documentos oficiais, constatou-se a existência de três versões da referida Política Nacional: uma publicada efetivamente em 2008 (Brasil. MEC/SECADI, 2008) <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>; e outras duas que se encontram disponíveis atualmente em *site* de busca, sem qualquer indicação de que tenham sofrido alterações em relação à redação original.; <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>; <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica-educacional.pdf>>; Essa constatação levou à realização de um cotejamento entre os documentos evidenciando que, enquanto no documento original, publicado em 2008, não constava uma vez sequer a expressão público-alvo da educação especial, nas duas outras versões esse termo aparece.

Referências

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, edição especial, p. 59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382011000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 fev. 2019.
- BARDY, Lívia Raposo; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Objetos de Aprendizagem Como Recurso Pedagógico em Contextos Inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 273-288, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Langage et Pouvoir Symbolique**. Cambridge, Grande-Bretagne: Polity Press, 1991.
- 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. 1996. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.
- BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/url/view.php?id=2204905&redirect=1>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.
- BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. s/d. 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**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 19 out. 2017.
- 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 (Org.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. P. 43-63.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.
- CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 249-264, 2014.
- CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração Educacional e Comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 1, p. 89-100, 1992.
- FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre os serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, p. 101-106, 1992. Disponível em: <https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumarioev1.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.
- HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como tem se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 443-458, 2015.

IZQUIERDO, Teresa Maria Rodrigues. **Necessidades Educativas Especiais**: a mudança pelo relatório Warnock. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2006.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales. In: JIMÉNEZ, Rafael Bautista (Org.). **Necesidades Educativas Especiales**: manual teórico práctico. Málaga: Ediciones Aljibe, 1990. P. 15-25.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Viés de Gênero na Notificação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 15, n. 3, p. 417-430, 2009.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 6, p. 1-26, 2000.

OMOTE, Sadao. Estigma no Tempo da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

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

TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Katia Regina. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru v. 3, p. 31-37, 1995.

UNESCO. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

WARNOCK, Report. **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: Paz e Terra, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2009.

Sirleine Brandão de Souza possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo, Mestrado e Doutorado em Educação pelo PEPG em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Estágio Intercalar de Doutorado na Universidade de Lisboa. É Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0643-1322>

E-mail: sirleinesouza@uol.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.