

RESENHA - Graziella R. S. Moura

SKRTIC, T. A crise no conhecimento da Educação Especial: uma perspectiva sobre a perspectiva. In: FRANKLIN, B. *Interpretacion de la discapacidad*. Madrid: Pomares-Corredor, 1997.

O autor inicia seu texto discutindo a questão sobre qual conhecimento da educação especial é mais legítimo. Para tanto, faz uma análise crítica sobre as críticas elaboradas sobre a educação especial

Como todo conhecimento, o da Educação Especial também tem suporte na teoria positivista o qual estabelece o seguinte modelo profissional: 1) um componente de ciência básica em que se baseia a prática; 2) uma ciência aplicada da qual se derivam as soluções dos problemas cotidianos; 3) um componente de habilidade e atitude que se ocupa dos serviços oferecidos às pessoas.

Skrtic estabelece que, segundo o modelo, o conhecimento da educação especial se fundamenta em um conhecimento teórico de uma ciência básica. No âmbito da ciência aplicada o conhecimento teórico se traduz em conhecimento aplicado e procedimentos que guiam e configuram a prática da educação especial. O conhecimento aplicado e teoricamente fundamentado da educação especial produz o conhecimento prático, transmitido aos profissionais dessa área, em forma de habilidades e atitudes, através de um programa ampliado de educação vocacional. O rendimento dos serviços profissionais da educação especial se baseia em um conhecimento prático, conceitualizado como o resultado da aplicação do conhecimento teórico aos problemas da prática da educação especial.

#### Crítica prática do conhecimento da educação especial

Apoiado em outros autores, Skrtic explana os dois tipos de crítica: a prática e a teórica. Para ele a crítica prática centrada na prática atual da educação especial, tem sido elaborada pelos pais, alunos e defensores e até certo ponto por educadores especiais.

Por volta dos anos 60, pais, alunos e defensores construíram argumentos contra a educação especial, tal como se praticava naquela época e em 1975 o Congresso dos Estados Unidos, redefiniu a Lei de educação para todas as crianças incapacitadas (EHA).

A EHA impõe uma educação pública apropriada e gratuita para todos os estudantes com incapacidades, em um ambiente menos restrito possível, mas essa lei não conseguiu acabar com as críticas sobre a prática da educação especial e os debates continuaram.

#### Crítica teórica do conhecimento da educação especial

Esta crítica é uma crítica prática dela própria. E quem faz são os investigadores aplicados e aqueles que tomam decisões políticas nas universidades e nos governos.

Para o autor existem três tipos de crítica teórica as quais ele discute a seguir. O primeiro tipo de crítica teórica não se fundamenta em teorias e sim em suposições inconscientes que são: 1) a incapacidade é um estado específico da pessoa; 2) a distinção de incapacidade é útil e objetiva; 3) a educação especial é um sistema de serviços, racionalmente concebido e coordenado para ajudar crianças incapacitadas; 4) o progresso no campo se efetua mediante a melhora do diagnóstico, a intervenção e a tecnologia.

Para Skrtic a questão é que, enquanto a investigação e a prática da educação especial estiverem guiadas por suposições inconscientes, dificilmente se pode afirmar que essas crenças não têm base teórica alguma. O verdadeiro problema da educação especial é a natureza inconsciente e, portanto, não crítica dessas suposições em que estão fundamentadas.

O segundo tipo de crítica teórica se baseia na afirmação de que a investigação aplicada e a prática da educação especial confundem as teorias. O modelo patológico define o normal/anormal de acordo com a presença ou ausência de sintomas biológicos detectáveis. Os processos biológicos que interferiram na conservação do sistema são "maus" ou patológicos; os que aumentam a vida do organismo são bons e saudáveis. Assim, esse modelo patológico é bipolar: possui o pólo normal e o pólo anormal.

O terceiro tipo de crítica teórica tem sido elaborado por sociólogos e cientistas sociais, os quais afirmam que a educação especial é sustentada por teoria da Psicologia e Medicina. O argumento é que, por sua mesma natureza, estas disciplinas situam, por natureza, a causa da deficiência no desvio da pessoa e excluem toda consideração aos fatores causais que se encontram nos mais amplos processos sociais e políticos que são externos ao indivíduo. Assim, os cientistas sociais consideram como superficiais os modelos e práticas de diagnóstico e de ensino baseados nas ciências biológicas e no comportamento e acreditam que pouco podem alterar o contexto social, político e cultural da incapacidade.

### O impacto da crítica do conhecimento da educação especial

O autor considera que na prática permanecem inalteradas as três primeiras suposições: que as incapacidades são estados em que as pessoas padecem; que a distinção incapacitado/típico é útil e objetiva e que a educação especial é um sistema racional que ajuda os alunos identificados como incapacitados. Além disso, a EHA se percebe como uma melhora racional no diagnóstico e nas tecnologias pedagógicas e se apresenta como um exemplo de progresso segundo uma certa suposição.

Pessoas procedentes de uma série de disciplinas e campo, incluindo a própria educação especial, têm criticado as suposições inconscientes da educação especial e têm tentado convencer a comunidade profissional de uma educação especial para que amplie sua base disciplinar e inclua as teorias social e política do desvio, pois não se tem feito nenhum movimento geral para alterar a política e a prática da educação especial e para reorientar sua investigação baseando-se nestas compreensões.

Para o autor, o verdadeiro progresso da educação especial exigirá um marco de referência diferente. Exigirá, no mínimo, que a educação especial tome as críticas elaboradas sobre seu conhecimento teórico e aplicado, contra suas suposições assumidas. Exigirá uma crítica no sentido clássico, um exame auto-reflexivo acerca dos limites e da validade do conhecimento da própria educação especial. O problema é que a comunidade profissional da educação especial não aceita facilmente a crítica teórica, precisamente porque contradiz as suposições assumidas como algo que se dá dentro do campo acerca da natureza da incapacidade, do diagnóstico, da educação especial e do progresso.

O autor coloca que os profissionais da educação especial experimentam habitualmente dificuldades para compreender a crítica teórica porque ela se baseia em uma visão de mundo e de educação especial que se afasta da tradição do conhecimento estabelecido em campo. As pessoas pertencentes a comunidade profissional e seus críticos

teóricos do exterior são como habitantes de mundos conceituais diferentes. Possuem linguagens diferentes e empregam conceitos diferentes. Além disso, a autonomia profissional significa que existem poucas coisas que impulsionem uma comunidade profissional da educação especial a escutar seus críticos. Naturalmente a incapacidade da educação especial para se ver a si mesmo como os outros a vêem não é insólita. Trata-se de uma característica inerente a todas as comunidades profissionais. Todas elas crêem e mantêm sua própria realidade baseada convencionalmente. Cada uma delas é uma subcultura isolada de conhecimento convencional. Cada uma tem sua própria forma de ver as coisas.

### Defesa do conhecimento multidisciplinar da educação especial

Partindo dessas premissas o autor coloca que o enfoque transversal observa uma entidade em perspectivas diferentes. O conhecimento convencional da educação especial sobre a natureza da incapacidade e o diagnóstico é o resultado da base disciplinar concreta do conhecimento teórico, que fundamenta o campo e a maneira que tem sido aplicado. Dado o modelo positivista do conhecimento profissional e a natureza da educação vocacional, não é surpreendente que a comunidade profissional da educação especial se encontre profundamente comprometida com uma conceitualização biológico-psicológica do desvio. Apesar de tudo, sabe-se que se tem conceitualizações teóricas alternativas do desvio e, portanto, também é possível encontrar formas alternativas de conhecimento da educação especial. Existe um corpo substancial de literatura sobre teorias sociológicas, políticas e culturais do desvio, portanto, muitas formas diferentes de conceitualizar a educação especial e a noção tradicional de incapacidade.

O conhecimento da educação especial se baseia em um conhecimento teórico da sociologia, da ciência política, da antropologia, da psicologia e da biologia em lugar de basear-se exclusivamente na psicologia e biologia. Os membros da comunidade profissional pensariam e aceitariam de maneiras muito diferentes. Habitariam um mundo conceitual diferente, uma nova linguagem e conceitos diferentes. Ampliariam sua base disciplinar além da psicologia e biologia, para incluir as diversas ciências sociais, políticas e culturais. Segundo o autor, a educação deveria ser multidisciplinar. Para alcançar este "status", o campo da educação especial teria que se dedicar a produzir uma reorientação de seu conhecimento teórico, aplicado e prático e efetuar uma correspondente revisão de seu currículo educativo profissional.

No segundo momento do texto o autor faz uma explanação sobre a crítica metateórica utilizando-se da conceitualização de paradigmas, e enfatiza a idéia de Thomas Kuhn sobre o que é um paradigma.

### Crítica metateórica do conhecimento da educação especial

Apoiado em Thomas Kuhn, a crítica teórica multidisciplinar e a reorientação multidisciplinar do conhecimento da educação especial não são suficientes porque as noções de teoria e disciplina são atualmente atacadas. Uma reconceitualização do conhecimento deveria ir mais além da crítica teórica e basear-se em uma crítica metateórica. Para compreender a crítica metateórica é necessário entender o conceito de paradigma.

Paradigma é um conjunto de pressuposições metateóricas explícitas ou implícitas, que os cientistas utilizam para dar coerência a sua imagem de mundo e como ele funciona. Essas pressuposições são metateóricas porque são mais fundamentais que as mesmas teorias. E são mais fundamentais que as teorias porque a observação que segue o ponto de vista convencional constitui a base sólida sobre o que se fundamenta a teoria., se vê em si mesma, fortemente influenciada por um sistema conceitual prévio de suposições metateóricas.

Um paradigma é uma lente particular, uma forma particular de ver. O campo do paradigma se produz quando se abandona uma forma de ver por outra diferente e encontra-se sentido.

Kuhn revolucionou nossa compreensão de ciência e de conhecimento científico aos usar conceitos de paradigma e campos de paradigma para distinguir entre progresso científico contínuo e descontínuo. O progresso científico contínuo (ciência normal) é uma empresa altamente acumulativa que refina, amplia e articula um paradigma já existente. Para o trabalho científico é essencial dispor de um paradigma aceitável, que permite aos cientistas saber que dados, métodos e instrumentos são necessários para obter e que conceitos são relevantes para sua interpretação.

O progresso científico descontínuo deve descobrir fenômenos novos que inventa teorias radicalmente novas. O progresso descontínuo (ciência revolucionária) se caracteriza por avanços descontínuos e fundamentais que exigem um paradigma completamente novo ou um conjunto de suposições metateóricas para compreender os dados obtidos. À medida que a anomalia continua resistente, muitos dos cientistas mais eminentes do campo chegam a ver sua resolução como a matéria sujeito de seu campo de ação, o que intensifica a crise, ponto este que abala as regras da ciência normal.

O ponto de vista de Kuhn sobre o progresso científico descontínuo enfrenta um ponto de vista positivista e prevacente de crescimento científico e de crescimento contínuo e acumulativo do conhecimento. Kuhn substituiu a suposição convencional de que a ciência produz um conhecimento que é acumulativo, convergente e objetivo, pela idéia de que a ciência é um conhecimento científico descontínuo, divergente e inerentemente subjetivo.

A descrição de Kuhn sobre a educação científica compreende a educação dos três grupos: cientistas básicos, investigadores aplicados e profissionais em exercício. É algo que se introduz a uma subcultura de conhecimento convencional que se recebe como dogma de fé.

Masterman (1970) ofereceu uma contribuição importante no sentido de usar o conceito de paradigma para diferenciar entre quatro tipos de ciência: paradigmática, não paradigmática, paradigmática dual e paradigmática múltipla.

O autor realiza uma explicação dos tipos de ciência sob a ótica dos paradigmas segundo Masterman (1970). Uma ciência paradigmática é aquela que desfruta de um amplo consenso dentro de uma comunidade científica que segue um paradigma particular. A ciência não paradigmática se dá na situação em que não existe consenso sobre um paradigma. O estado paradigmático dual surge imediatamente antes que se produza uma revolução científica kuhniana, naquela situação em que os paradigmas (o antigo modificado pela crise e o novo emergente); competem por uma dominação que só alcançará. Por fim, o paradigma múltiplo é uma situação em que vários paradigmas viáveis competem entre si, sem êxito, por uma dominação dentro de uma comunidade científica. O estado do paradigma múltiplo é particularmente importante para nossos propósitos, o que permite

estabelecer a diferenciação entre as ciências físicas e sociais, sobre a base de seu "status" paradigmático. A ciência física, por exemplo, surgiu a partir de um estado não paradigmático e alcançou o estado paradigmático. Sua história é uma série de progressões descontínuas na ciência normal, possíveis, graças ao consenso paradigmático, as quais produzem anomalias para criar uma crise como resultar em uma revolução científica e estabelecer um novo paradigma.

As ciências sociais são um paradigma múltiplo. Isso significa que nas ciências sociais são impossíveis as revoluções científicas no sentido kuhniano, devido a que não existe um paradigma dominante que se pode destronar. Cada teórico tem uma forma de compreender o mundo social e cada um tem seus próprios seguidores.

Em seguida o autor explicita os paradigmas do pensamento científico social apoiado nas idéias de Ritzer o qual produziu um mapa conceitual que explica os quatro paradigmas: funcionalista, interpretativista, humanista e estruturalista e cada um dos quais se baseia uma visão mutuamente excludente do mundo social e de como pode ser investigado.

O paradigma funcionalista é a estrutura dominante para a ciência social no mundo ocidental. Está firmemente arraigado na sociologia da regulação, adota um ponto de vista mais ou menos microscópico da realidade social e estuda sua matéria do ponto de vista objetivista. Trata de apontar explicações racionais dos assuntos sociais, mediante o uso de um enfoque com respeito à ciência que encontra suas premissas na tradição do positivismo lógico.

Os teóricos interpretativistas só estão comprometidos com a regulação da ordem. Assumem que a ordem social é ordenada e integrada, o que a diferencia dos funcionalistas, se orientam pela compreensão dos processos em marcha, através dos quais os humanos constroem subjetivamente seu mundo social. O paradigma interpretativista aborda os mesmos temas sociais que o paradigma funcionalista e se preocupa pela compreensão da essência do mundo cotidiano como um processo social emergente. Os teóricos deste paradigma se preocupam por uma compreensão das diversas facetas da construção social da realidade e a forma em que a gente crê e atribui significado.

Os humanistas comportam uma visão de ciência social com o paradigma interpretativo, sua estrutura de referência é uma sociologia de campo radical. O paradigma humanista vê a sociedade com a preocupação de transcender as limitações das estruturas sociais existentes. O humanismo vê as estruturas ideológicas, com as que interagem com as pessoas e sua consciência. Assim a sociedade é vista como antihumana, que inibe o desenvolvimento e a auto-realização humanas. A teoria humanista se centra em uma crítica de "status quo", utilizando o que Ritzer chamou de enfoque macrosujetivo com respeito à ciência social. Como tal, os humanistas se concentram na influência que tem as estruturas ideológicas (cultura, normas e valores) sobre o pensamento e a ação humanas.

O paradigma estruturalismo critica o "status quo" e defende o campo, pois adota sua postura desde a perspectiva objetivista, compartilhando assim, com o paradigma funcionalista, de um enfoque sobre a ciência social. Os funcionalistas vêem a sociedade contemporânea como caracterizada por conflitos fundamentais que geram campos através das crises políticas e econômicas. Os humanistas se preocupam com as estruturas ideológicas e por uma consciência individual. Os estruturalistas centram sua crítica sobre as estruturas materiais e se preocupam por uma consciência de classes entre os indivíduos.

Para o autor os valores inerentes aos campos de paradigmas disciplinares confirmam um campo emergente em toda a consciência da civilização ocidental. Nossa visão atual do mundo é o resultado das revoluções científicas do século XVII, que se converteram

coletivamente em uma ilustração. A visão newtoniana do mundo que emanou desse campo de paradigma, se vê refletida atualmente em cada aspecto de nossa ordem social. Seus modelos e metáforas aparecem incrustados em nossa linguagem, em nossa história, em nossa imagem de ciência. Estes mapas mentais de mundo constituem os fundamentos dos valores e crenças ocidentais, os mesmo valores e crenças que fizeram do paradigma funcionalista o dominante na ciência ocidental.

Depois de toda esta explanação teórica, o autor finaliza o texto retomando a discussão sobre a educação especial e coloca que sua base disciplinar, arraigada na biologia e psicologia, oferece um enfoque com respeito ao diagnóstico e a intervenção que encontra suas premissas na ensino diagnóstico-prescritivo e na teoria behaviorista. O ensino diagnóstico-prescritivo é uma intenção para desenhar programas de instrução sobre a base do rendimento das provas.

Dos modelos existentes no enfoque diagnóstico-prescritivo ( capacidade-formação e análise de tarefas) foi observada a preferência pela última na educação especial, devido a ausência de instrumentos de valoração fidedignos com referência a normas, necessários para atualizar o modelo de formação da capacidade.

Burrell e organ (1979), situam o behaviorismo em uma região objetivista extrema do paradigma funcionalista (conhecimento da educação especial).

A perspectiva de Skinner é muito coerente e consistente em termos do quatro ramos da dimensão subjetivo-objetiva de nosso esquema analítico. Ontologicamente, seu ponto de vista é firmemente realista; epistemologicamente seu trabalho é em exemplo do positivismo, sua visão da natureza humana reflete um determinismo em forma extrema e a metodologia refletida em um enfoque experimental é congruente com estas outras suposições.

Para Skrtic uma vez que se aceita a postura de que a educação especial pode se ver em perspectivas disciplinares alternativas e que cada uma dessas perspectivas tem implicações diferentes para os alunos considerados incapacitados, assim como para os pais e familiares não existe argumento moral eticamente defendível para que a educação especial deva basear-se em uma interpretação exclusivamente biológico/psicológica da incapacidade. É possível ampliar esta argumentação e referir o "status" paradigmático múltiplo das ciências sociais e a idéia do conhecimento antifundacional. Como se sabe, as disciplinas sociais são ciências de paradigma múltiplo, o que significa que nenhum paradigma concreto pode ser inerentemente correto. Assim, cada paradigma tem implicações diferentes para os alunos considerados incapacitados e não existe argumento moral eticamente defendível para que a educação especial baseie-se exclusivamente em uma conceitualização funcionalista das ciências sociais.

O processo de alcançar tal fundamentação se iniciaria com uma crítica multiparadigmática e metateórica do conhecimento atual da educação especial e de suas práticas e seria sustentado por um discurso democratizado e em marcha pelos metateóricos, teóricos, cientistas aplicados, profissionais em exercício, pais, consumidores e defensores da educação especial. No princípio, o processo seria o resultado de uma reorientação multiparadigmática e multidisciplinar do conhecimento da educação especial e produziria profissionais capazes de pensar e atuar de forma substancialmente diferente de seus contemporâneos.

A reação da comunidade da educação especial frente a essas propostas tem sido negativa. Em seus artigos os autores defendem implicitamente o paradigma funcionalista ao avaliar e depreciar as propostas interpretativistas baseando-se exclusivamente em critérios

funcionalistas que se assumem como fundacionais e, portanto, como os únicos critérios que existem.

O autor termina sua discussão considerando que dadas as implicações morais e políticas da natureza do conhecimento da educação especial, não se pode permitir perda de tempo. Também porque existe o perigo de que o discurso se mantenha no âmbito dos paradigmas. Tal como observou Morgan e Smircich (1980), essa classe de discurso poderia ter como resultado simplesmente a substituição de um paradigma dominante por outro. Não devemos perder de vista as implicações do conhecimento fundacional. O discurso deve elevar-se a um nível maior e não se deve permitir discussões acerca de qual é o melhor paradigma.

A primeira crise do conhecimento da educação especial se iniciou na década de 1960, quando se criticaram as práticas associadas com o modelo de aula especial por serem pedagogicamente ineficientes, psicológica e socialmente nocivas. Aquela crise terminou em 1975 com a entrada em vigor da EHA e ampliou a adoção do modelo de inclusão da corrente principal, com as que se tem a intenção de solucionar os problemas associados com o modelo de aula especial. Durante os últimos anos, entretanto, tem surgido uma segunda crise que procede do crescente reconhecimento, dentro do campo, de que as práticas associadas com a EHA e a inclusão na corrente principal têm criado virtualmente os mesmos problemas que o modelo de aula especial.

A simples existência de um discurso crítico não é suficiente. Como se tem visto, o discurso crítico sobre a educação especial nas ciências sociais não tem tido efeito algum sobre as práticas ou suposições da educação especial. Um dos problemas, estaria em que os profissionais tenderiam a recusar os discursos críticos porque, por sua mesma natureza, questionam aquelas suposições que se dão por acabadas. Além disso, compreensões contidas em tais discursos são difíceis de utilização por parte dos profissionais e se apresentam em linguagem teórica com a qual não estão familiarizados e são, portanto, bastante incompreensíveis para os membros da comunidade profissional.

Para o autor, apesar de tudo, atualmente tem surgido um discurso crítico dentro do campo da educação especial. Mas há necessidade de um discurso expandido desse tipo para que a educação especial rompa o ciclo de reproduzir-se a si mesma e seus problemas. Isso não é suficiente porque quando o discurso teórico emergente da educação especial é crítico, não pode dizer que é pragmático. É crítico porque questiona as suposições assumidas no campo e porque oferece teorias alternativas para interpretar os dados e conceitualizar as soluções. Não é pragmático porque não soluciona o problema de eleger entre as diversas teorias que se propõem no discurso. Para que o discurso ampliado seja crítico e pragmático, não só tem que mirar por trás das práticas para expor as suposições ou teorias inquestionadas nas quais se fundamenta, sem que também tenha que mirar por detrás das mesmas teorias. É dever questionar as suposições metateóricas nas quais se fundamentam as diversas teorias, que é precisamente a classe do discurso antifundacional implicado na noção de reorientação multiparadigmática e multidisciplinar do conhecimento da educação especial.

Um discurso antifundacional é um método para desconstruir e reconstruir o conhecimento e as práticas profissionais. Dada a incerteza da educação especial e da educação geral atual, o autor se convence de que esta classe de discurso é precisamente o que necessitamos para desconstruir a educação pública do século XX e para reconstruí-la para as contingências históricas que surjam no século XXI.

