



O PAPEL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

SILVA, Genilson de Souza¹
MATOS, Greisilainy Santos²
BARBOSA, Amanda Kelly dos Santos³

Grupo de Trabalho (GT): GT 9 – Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência

RESUMO

Este estudo, de natureza teórica e bibliográfica, analisa o papel do conhecimento científico na Educação Especial, destacando sua relevância para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Compreendido como sistemático, crítico e histórico, o conhecimento científico diferencia-se de outros saberes por fornecer fundamentos consistentes que permitem ao professor articular teoria e prática, problematizar barreiras educacionais e elaborar estratégias equitativas. A análise indica que práticas docentes baseadas apenas em crenças pessoais tendem a reforçar estigmas, enquanto aquelas sustentadas em ciência tornam-se mais eficazes, éticas e democráticas. Conclui-se que a centralidade do conhecimento científico não deve ser reduzida a uma visão tecnocrática, mas compreendida como prática crítica e emancipadora, capaz de dialogar com outros saberes e de contribuir para a construção de uma escola inclusiva, comprometida com a diversidade e com a justiça social.

Palavras-chave: Conhecimento Científico. Educação Especial. Prática Pedagógica. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A produção científica, ao longo da história, tem desempenhado papel decisivo na ruptura de paradigmas excludentes que, durante muito tempo, marcaram o ensino de pessoas com deficiência. Ao fornecer bases teóricas, metodológicas e epistemológicas, o conhecimento científico não apenas fundamentou transformações no campo educacional, mas também orientou a formação de professores e a construção de práticas pedagógicas inclusivas (Tardif, 2002; Libâneo, 2013).

Deste modo, compreender o papel do conhecimento científico nas ações de professores na Educação Especial implica reconhecer sua potência crítica e transformadora frente às práticas pedagógicas. Visto que, ao articular teoria e prática, esse conhecimento possibilita ao docente problematizar barreiras atitudinais, curriculares e metodológicas, delineando estratégias didáticas equitativas e responsivas à diversidade (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000). Trata-se de um processo que transcende a aplicação de

¹ Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial - PROPGEES - (UFAL/UNCISAL) genilson.silva@ife.ufal.br

² Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial - PROPGEES - (UFAL/UNCISAL) . greisilainy.matos@academico.uncisal.edu.br.

³ Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial - PROPGEES - (UFAL/UNCISAL) amandak.barboza@gmail.com





técnicas, exigindo uma postura ética, política e reflexiva comprometida com a aprendizagem significativa de todos os estudantes (Freire, 1996).

Assim, o conhecimento científico, compreendido como sistemático, crítico e provisório (Popper, 2013), constitui-se como fundamento indispensável para a formação de professores e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, esse conhecimento não deve ser concebido como neutro ou absoluto, mas sim como uma prática social atravessada por disputas históricas e culturais (Francelin, 2004).

A visão de que o pesquisador deve desenvolver o conhecimento com neutralidade não leva em consideração a construção histórica desse conhecimento, por vezes, esse é confundido com uma forma de poder que detém todo o saber e elimina outros. No entanto, a gênese científica está vinculada às manifestações cotidianas, transformando-se e diferenciando-se em suas múltiplas interpretações, o que evidencia o caráter histórico da construção desse conhecimento (Francelin, 2004).

Essa relação entre a neutralidade e a produção de conhecimento reflete na prática docente quando há defesas de que o professor deve ter uma prática neutra. Porém, pensar sobre a atuação docente exige a consideração das condições concretas em que o trabalho se realiza, uma vez que a idealização da prática pode orientar os objetivos a serem alcançados, mas deve sempre ser elaborada a partir da realidade vivida (Marsiglia, 2011).

A trajetória da Educação Especial no Brasil também evidencia essa não neutralidade: durante muito tempo, o entendimento sobre a deficiência esteve marcado por práticas excludentes e segregadoras, muitas vezes vinculadas a dogmas religiosos. A educação das pessoas com deficiência se restringia a instituições asilares voltadas ao cuidado, à higiene e à medicalização. Conforme destacam Neves, Rahme e Ferreira (2019), a oferta educacional foi protagonizada por iniciativas da sociedade civil, em especial entidades como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e a Sociedade Pestalozzi, mas ainda fortemente permeada por ações assistencialistas como prática social, atravessada por disputas históricas e culturais.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho apresenta uma reflexão teórica, de caráter bibliográfico, que busca analisar o papel do conhecimento científico nas práticas pedagógicas de professores na Educação Especial.

OBJETIVOS



O presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel do conhecimento científico como norteador para a consolidação de práticas inclusivas na Educação Especial.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- Refletir sobre a historicidade e a função social do conhecimento científico;
- Diferenciar o conhecimento científico de outras formas de saber;
- Identificar como esse conhecimento subsidia a Educação Especial e as práticas pedagógicas inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conhecimento científico e sua historicidade

A produção científica constitui-se como uma das formas de conhecimento humano, caracterizada pela sistematicidade, criticidade e rigor metodológico. Embora se diferencie de outros saberes, como o religioso, o filosófico ou o senso comum, não se apresenta como neutra ou imune às influências históricas, sociais e culturais (Francelin, 2004).

Popper (2013) ressalta que a ciência não oferece verdades absolutas, mas hipóteses passíveis de verificação, refutação e transformação, em um processo contínuo de construção e revisão. Nessa perspectiva, a ciência deve ser compreendida como prática social, comprometida com valores éticos e com a transformação da realidade.

Pierre Bourdieu (1998) e Michel Foucault (2012) também evidenciam que o campo científico não é neutro, mas atravessado por disputas, relações de poder e significados históricos. Portanto, ao mesmo tempo em que fornece instrumentos de análise e intervenção, a ciência carrega consigo o dever de reconhecer sua parcialidade e dialogar com outros saberes.

Diferentes formas de conhecimento

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), o conhecimento humano pode ser classificado em empírico, filosófico, religioso e científico. O senso comum, por exemplo, é construído a partir da experiência cotidiana e exerce forte influência no ambiente escolar. Mas, embora tenha sua relevância, apresenta limites diante das demandas de uma prática pedagógica inclusiva.





O conhecimento filosófico, ao estimular a reflexão crítica, contribui para a formação de professores capazes de pensar o sentido ético e político de suas escolhas. Já o conhecimento religioso, quando não mediado criticamente, pode reproduzir preconceitos e naturalizações da deficiência (Lakatos; Marconi, 2017). Assim, reconhece-se a importância do diálogo entre saberes, mas ressalta-se que o conhecimento científico deve assumir a centralidade, por fornecer bases teórico-metodológicas consistentes (Santos, 2006).

Contribuições do conhecimento científico para a Educação Especial

A trajetória da Educação Especial no Brasil evidencia o papel transformador da ciência. No século XIX, prevaleciam práticas asilares e assistencialistas, que limitavam a educação de pessoas com deficiência a cuidados de higiene e medicalização. A partir do século XX, embasados em descobertas científicas, médicos e pedagogos passaram a questionar tais concepções e defenderam o direito à escolarização (Mendes, 2006; Jannuzzi, 2017).

Esse movimento foi intensificado por pesquisas que demonstraram que pessoas com deficiência não apenas podiam aprender, mas que suas aprendizagens deveriam ocorrer em contextos escolares inclusivos (Mendes et al., 2011). Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial (2008), reforçaram o compromisso entre ciência e inclusão.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, uma vez que sua etapa central consistiu na busca por fontes confiáveis e na análise criteriosa e crítica das obras consultadas. Esse processo é fundamental nesse tipo de investigação, pois possibilita identificar, organizar e avaliar as informações necessárias à resolução do problema de pesquisa ou à verificação das hipóteses formuladas (Lunetta; Guerra, 2023). Para tanto, foram utilizadas obras de autores clássicos e contemporâneos que discutem ciência, epistemologia, formação docente e Educação Especial.

Por se tratar de uma pesquisa teórica e bibliográfica, não houve submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.





RESULTADOS

A análise bibliográfica evidenciou que o conhecimento científico não é neutro, mas crítico, histórico e social, sendo fundamental para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas. Uma vez que, quando práticas docentes se sustentam apenas em senso comum ou crenças pessoais, há risco de reforço a estigmas e exclusões. Por outro lado, quando fundamentadas em ciência, as práticas tornam-se mais eficazes, éticas e democráticas, contribuindo para a consolidação da escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento científico subsidia a compreensão da deficiência como parte da diversidade humana e fornece fundamentos para práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes, superando o modelo assistencialista e excluente.

Portanto, conclui-se que o conhecimento científico deve ser, de fato, o norte das práticas de ensino dos professores na Educação Especial. No entanto, essa centralidade não significa adotar uma visão tecnocrática, mas compreender a ciência como prática crítica e emancipadora, capaz de dialogar com outros saberes e de se colocar a serviço da inclusão e da justiça social.

Reafirma-se, portanto, que a consolidação da escola inclusiva depende de professores cientificamente fundamentados, reflexivos e sensíveis às pluralidades humanas, capazes de transformar o conhecimento em prática pedagógica significativa e libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FRANCELIN, Marcio Mauro. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ciência da Informação**, v. 33, n. Ci. Inf., 2004 33(3), set. 2004. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1030/1088>>. Acesso em: 24 ago. 2025.





FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUNETTA, Avaetê de; GUERRA, Rodrigues. Metodologia da Pesquisa Científica e Acadêmica. Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, v. 1, n. 2, p. 149–159, 11 ago. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.8240361>>. Acesso em: 24 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-radicalizacao-do-debate-sobre-inclusao-escolar-no-brasil/?gad_source=1&gad_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAob6nUfx-yO63CMApMkgmmNzuOB_U&gclid=Cj0KCQjw8KrFBhDUARIsAMvIApZstVkBq6Vk7-kJV2JYZK3eaLzyQoA0c2kzTmnovW4PiWSny8lxnqEaApX1EALw_wcB>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Educação inclusiva:** construindo sistemas de ensino para todos. Londrina: EDUEL, 2011.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684853>>. Acesso em: 24 ago. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações:** o progresso do conhecimento científico. Brasília: UnB, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.





TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:

<https://www.unesco.org/pt/articles/30-anos-da-declaracao-de-salamanca-conquistas-e-desafios-para-educacao-inclusiva> Acesso em: 24 ago. 2025.