

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maiandra Pavanello da Rosa

**CLASSES ESPECIAIS: ESPAÇOS PEDAGÓGICOS
ESPECIALIZADOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

SANTA MARIA, RS, BRASIL

2016

Maiandra Pavanello da Rosa

**CLASSES ESPECIAIS: ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS EM
TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

Santa Maria, RS

2016

Maiandra Pavanello da Rosa

**CLASSES ESPECIAIS: ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS EM
TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 27 de outubro de 2016:

**Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi
(Presidente/Orientador)**

**Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Co-orientador)**

Prof^a. Dr^a. Cláudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas (UFSM)

**Prof^a. Dr^a. Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM)
(Suplente)**

**Santa Maria, RS
2016**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por guiar a minha vida e me proporcionar, no momento certo, novas oportunidades.

À minha orientadora, professora Fabiane Romano de Souza Bridi pela acolhida e aposta, pelas trocas, orientações, leitura atenta e criteriosa da pesquisa e pelo amor e carinho que conseguiram deixar este percurso, que é, por vezes, difícil e solitário, prazeroso e de muita parceria. Por segurar a nossa mão e ao mesmo tempo nos deixar caminhar sozinhos.

À minha co-orientadora, professora Sílvia Maria de Oliveira Pavão pelo carinho e por estar junto em momentos de dúvida e dificuldades.

Às professoras Cláudia Rodrigues de Freitas e Fabiane Adela Tonetto Costas pelo carinho e leitura atenta desta pesquisa e pelas valiosas pontuações que ajudaram a qualificar este estudo.

À professora Eliana da Costa Pereira de Menezes por aceitar o convite e compartilhar o momento final da dissertação.

À minha mãe Izoleti pelo seu amor e apoio imensuráveis. Ao meu irmão Alessandro pelo amor e parceria de irmão.

Ao Fabrício pelo amor, apoio e compreensão nos momentos que me fiz ausente.

A todos os meus familiares que, mesmo distantes, torceram por este momento.

Às duas professoras participantes da pesquisa que, carinhosamente, concederam seu tempo e compartilharam suas experiências e saberes.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI pela família que construímos a partir dos incansáveis diálogos e trocas que ajudaram a construir este estudo.

À minha prima Ana Paula pela “mãozinha” de sempre.

À Manoela Fonseca e ao Ernane R. Kuhn pela parceria e trocas de experiências durante o nosso percurso.

Aos colegas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação pelo apoio e compreensão.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pela possibilidade de traçar este momento acadêmico com um suporte e qualidade exemplar. Em especial aos

professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação pela atenção e pelas trocas no decorrer do curso.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

CLASSES ESPECIAIS: ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

AUTORA: Maiandra Pavanello da Rosa
ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi
CO-ORIENTADOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

A presente pesquisa teve como objetivo principal conhecer os fatores que contribuem para a permanência das classes especiais, em um atual contexto de políticas de inclusão escolar. Pretendeu-se conhecer também as características dos alunos que frequentam as classes especiais, as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes contextos e a forma como os professores, que atuam nestas turmas, compreendem estes espaços e os alunos que as frequentam. Como opção metodológica, a partir de alguns autores como: Passos; Kastrup e Escóssia (2012; 2014) foi utilizado o Método da Cartografia, proposto por Deleuze e Guattari (1995), o qual compreende as bases da filiação teórica desta investigação com o pensamento sistêmico. A pesquisa se desenvolveu em duas classes especiais de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do município de Santa Maria /RS. Para a produção de dados foi realizada análise dos documentos dos alunos presentes na escola, observações no contexto das classes especiais e entrevista semiestruturada com as professoras que atuam nestas turmas. A compreensão dos aspectos teóricos e políticos das classes especiais esteve apoiada nas contribuições dos autores: Caiado e Torezan (1995), Ferreira (1994), Machado (1994), Kassar (1995), Omote (2000) e Uhmman (2014). Para compreender a problemática do diagnóstico clínico na escola, baseou-se em autores como Bridi (2011) e Moysés (2001). Como base teórica para análise dos dados produzidos, utilizou-se o pensamento sistêmico, a partir das contribuições de Maturana e Varela (2001), Maturana (2002), Pellanda (2009) e Vasconcellos (2013). A partir da aproximação com o contexto pesquisado, identificou-se que todos os alunos que frequentam as duas classes especiais possuem diagnóstico clínico emitido por médicos de diferentes especialidades. A idade destes alunos é muito variável, entre nove (9) e dezessete (17) anos. Quanto ao percurso escolar dos alunos, alguns iniciaram seu percurso escolar no contexto das classes especiais e outros vieram transferidos do ensino regular, muitos destes após um histórico de reprovação e fracasso escolar. Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas turmas observou-se que estas são pouco desafiadoras. No decorrer das aulas há uma grande parcela de tempo destinado “atividades livres”, demonstrando uma fragilidade no planejamento pedagógico frente a propostas mais sistematizadas. Referente a forma como os professores compreendem as classes especiais e os alunos que as frequentam, observou-se que há uma visão reducionista das capacidades dos sujeitos, acreditando que estes necessitam das classes especiais, as quais trabalham valorizando as diversidades dos alunos. Com base no pensamento sistêmico, acredita-se que estes fatores funcionam como potentes dispositivos na permanência dos alunos em classes especiais, consequentemente, colaborando para a permanência destes espaços pedagógicos em tempos histórico e político de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Classes Especiais. Diagnóstico. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

SPECIAL CLASSES: SPECIALIZED TEACHING SPACES IN TIMES OF SCHOOL INCLUSION

AUTHOR: Maiandra Pavanello da Rosa
ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi
CO-ADVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This research aimed to know the factors that contribute to the permanence of special classes in the current context of school inclusion policies. It was also intended to know the characteristics of the students who attend special classes, the pedagogical practices developed in these contexts and how teachers, who work in these classes, understand these spaces and their students. As a methodological option, from some authors such as: Passos; Kastrup and Escóssia (2012; 2014) the method of cartography was used, proposed by Deleuze and Guattari (1995), which comprises the basis of theoretical affiliation of this research to the systemic thinking. The research was developed in two special classes of School State Education Network in the city of Santa Maria / RS. For the data production, an analysis of the documents of the students present at school was carried out, observations in the context of special classes and semistructured interviews with teachers who work in these classes. The understanding of the theoretical and political aspects of special classes was supported by the contributions of the authors: Caiado and Torezan (1995), Ferreira (1994), Machado (1994), Kassar (1995), Omote (2000) and Uhmman (2014). In order to understand the problem of clinical diagnosis at school, authors like Bridi (2011) and Moysés (2001) were used as basis. As a theoretical basis for analysis of the data produced, we used the systemic thought, from the contributions of Maturana and Varela (2001), Maturana (2002), Pellanda (2009) and Vasconcellos (2013). From the approach to the researched context, it was found that all students attending two special classes have clinical diagnosis issued by doctors of different specialties. The age of these students varies widely, from the age of nine (9) to seventeen (17). Regarding the scholar background of the students, some of them started their schooling in the context of special classes and others came transferred from mainstream education, many of these after a history of school failure. Regarding the pedagogical practices developed in the two groups, it was observed that they present just a few challenging elements. During the classes, there is a great deal of time for the "free activities", demonstrating a weakness in educational planning ahead to more systematic proposals. Regarding how teachers understand the special classes and students that attend, it was observed that despite the teachers work valuing diversity of students, there seems to be a reductionist view as to their capabilities. Based on systemic thought, it is believed that these factors work as powerful devices in the permanence of students in special classes, thus contributing to the permanence of these educational spaces in historical and political times of school inclusion.

Keywords: Special Education - Special Class - Diagnosis - Pedagogical Practices.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores.

APÊNDICE B – Documento de apresentação e autorização enviado para a 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

APÊNDICE C – Documento de apresentação e autorização enviado para a escola.

APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional.

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento livre e esclarecido.

LISTA DE TABELA

Figura 1 -	42
Figura 2 -	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	44
Quadro 2 -	45
Quadro 3 -	46
Quadro 4 -	50
Quadro 5 -	55
Quadro 6 -	59
Quadro 7 -	66

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	12
2	CLASSES ESPECIAIS: TERRITÓRIO CONSTITUÍDO PELA SAÚDE E EDUCAÇÃO	19
2.1	RELAÇÕES HISTÓRICAS.....	19
2.2	CONTRIBUIÇÕES POLÍTICAS NA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES ESPECIAIS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	27
3	DELIMITANDO UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	37
3.1	RECONHECENDO UM CAMPO.....	41
3.2	HABITANDO UM TERRITÓRIO.....	46
4	CLASSES ESPECIAIS: CONFIGURANDO UM ESPAÇO	49
4.1	OS SUJEITOS DA CLASSE ESPECIAL:.....	49
4.1.1.	Caracterizando os alunos.....	50
4.1.2	O percurso escolar destes alunos.....	58
4.2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DAS CLASSES ESPECIAIS:.....	69
4.3	O OLHAR DAS PROFESSORAS.....	83
5	CONSTITUINDO UM TERRITÓRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	92
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	105

1 TRAJETÓRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] a experiência é o que nos passa, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002).

Ao adentrar o universo da Educação Especial, em tempos de mudanças¹, encontrei-me confusa em relação à prática profissional na área. Em qual espaço atuar? Escolas e classes especiais? Escolas regulares de ensino? Atendimento Educacional Especializado? A dúvida perpassava...

As mudanças às quais me refiro estão relacionadas ao processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual orienta todos os alunos público-alvo da Educação Especial² a frequentarem escolas de ensino regular. Como efeito dessas diretrizes, vivenciamos um forte movimento em prol do fechamento de escolas e classes especiais. De fato, após o ano de 2008, muitos espaços são fechados e/ou ressignificados, e seus alunos encaminhados para o ensino comum, a fim de vivenciar situações de inclusão escolar. Este período coincide com o momento da minha formação no Curso de Educação Especial, concluída no início de 2010.

Com o diploma na mão, surge a oportunidade de trabalho em uma escola especial de um pequeno município no interior do Estado. Minha curiosidade e vontade de atuar, como professora da educação especial, levou-me a aceitar a proposta e, assim, iniciar minha jornada profissional em uma Escola Municipal de Ensino Especial que funcionava juntamente com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do município.

Em meados de 2010, emergiam discussões no município sobre este espaço ser transformado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, indicações estas que vinham de uma esfera maior, orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Diante dessas discussões, questionava-me sobre a permanência destes espaços especializados em um momento que tínhamos como orientação a inclusão

¹ Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

² Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, são público-alvo da Educação Especial: Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

de todos os alunos no ensino regular. Ao começar a atuar como professora da educação especial, eu imaginava que, devido à referida Política, estes espaços já tinham sido todos fechados ou ressignificados. Dúvidas perpassavam por mim. Por que estes espaços continuavam existindo? Por que determinados alunos frequentavam estes espaços?

No grupo de alunos que frequentavam a escola especial tinha um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem. Bridi (2011) problematiza as relações entre alunos com dificuldades de aprendizagem, sua frequência no atendimento educacional especializado e sua inserção no Censo Escolar como alunos com deficiência intelectual.

Considerar a necessidade de o aluno “acompanhar a turma no mesmo nível de exigência pedagógica” remete ao aspecto histórico referente à ação da escola na própria construção do fenômeno da deficiência mental. Lembro que a proposição dos testes de inteligência surge diretamente atrelada ao grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem no seu processo escolar. (BRIDI, 2011, p. 144).

Considerando a linha tênue que existe entre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual no contexto da escola, o fracasso escolar acaba por produzir, muitas vezes, um diagnóstico de deficiência. Muitos alunos, aos quais eu considerava com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, frequentavam o espaço da escola especial, onde eram identificados como alunos deficientes intelectuais.

Compreendo que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual delimita o público-alvo da Educação Especial em sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e/ou altas habilidades/superdotação, os alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem ficaram desassistidos de um atendimento específico no âmbito escolar. Desta forma, muitas vezes são classificados como sujeitos com deficiência intelectual para que, assim possam frequentar o atendimento educacional especializado.

Ressalto que o meu olhar é definido por uma filiação teórica à abordagem sistêmica, onde a atenção é voltada para as relações que se estabelecem e não apenas para o sujeito, o qual se constitui a partir das relações produzidas em

³ Nomeado, a partir da 5ª Edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM – 5) de Transtorno do Espectro Autista.

determinado contexto (VASCONCELLOS, 2013). Historicamente o contexto funciona como potente ferramenta de constituição do sujeito e determina formas de viver, aprender e ser.

Discutir a intervenção e o contexto tem sido o caminho escolhido para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que podemos ter dos mesmos depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais, muitas vezes, nos são apresentadas com quadros estáticos: o autista, o deficiente mental, o portador de altas habilidades, etc. (BAPTISTA, 2012, p. 91-92).

Escolas e classes especiais também realizam esse papel, instituindo formas de ser e de aprender dos sujeitos que as frequentam. Nesse sentido, estes espaços merecem atenção para que possamos entender “modos de ser” destes alunos.

A escola especial, na qual eu trabalhava, era constituída de alunos em idade escolar, os quais frequentavam turmas organizadas de acordo com o nível de conhecimento pedagógico. Os alunos com idade superior eram organizados em diversas oficinas de convivência. Muitos deles permaneciam por muito tempo no mesmo espaço, sendo que, raramente, havia uma progressão de turma e de conteúdos escolares trabalhados, caracterizando, por vezes, um empobrecimento das práticas pedagógicas. Segundo Kassar (1995), as práticas pedagógicas produzidas no interior dos espaços especiais muitas vezes se constituem como um processo repetitivo e de pouco investimento.

Trabalhos extremamente repetitivos e mecânicos, apoiados na certeza da eficiência do controle de comportamento, pareciam nortear a atitude de um grande número de profissionais. Como exemplo dessa postura, posso citar a utilização de técnicas para alfabetização, que consistem em cópias e repetições de palavras ou sessões de treinos de atividade de vida diária (AVDs) [...] o complexo ato de apropriação do indivíduo dos bens culturais, de novos comportamentos e de novos conhecimentos fica restrito apenas ao adestramento de habilidades diante da apresentação extremamente parcial desses comportamentos e dos próprios conhecimentos. (KASSAR, 1995, p. 12-3).

A falta de investimento, através de práticas pedagógicas reduzidas, supõe um “pré-conceito” em relação à capacidade desses alunos, restringindo as suas possibilidades de ser e aprender. Ao mesmo tempo em que um professor conduz a sua ação, a partir de uma ideia pré-concebida do sujeito, existe uma conduta social que também coloca o sujeito neste lugar.

Os alunos da escola especial onde eu atuava sofriam este preconceito pois, ao participarem de eventos que envolviam as outras escolas do município, eram chamados de “*louquinhos da APAE*” e vistos com olhares preconceituosos e discriminadores.

Esse reconhecimento social estigmatizado é constitutivo do campo, pois, historicamente, crianças que estudam em classes ou escolas especiais eram vistas como crianças incapazes de aprender.

Havia um sentimento de descrença em relação ao sujeito com deficiência inserido no contexto escolar intitulado “especial”. Parecia, assim, que a deficiência acabava por se sobrepor ao sujeito. Dessa forma, o olhar, o pensar, o propor, o relacionar-se acabavam por se constituírem em um conjunto de ações dirigidas à deficiência e não ao sujeito. (SOUZA, 2004, p. 9-10).

Para alunos que frequentavam esse espaço há um longo tempo, as dissonâncias entre idade e escolaridade e a estagnação das práticas pedagógicas dificultavam o processo de inclusão.

Com o forte movimento de inclusão em esfera nacional, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul também aderiu às políticas de inclusão e efeitos foram vivenciados em âmbito local. Neste pequeno município ocorreu o fechamento da única classe especial pertencente a uma escola da Rede Estadual de ensino. Alguns alunos que lá estudavam foram encaminhados à escola especial (onde eu atuava) e outros ao ensino comum. Questionava-me sobre os critérios de avaliação e encaminhamento desses alunos para estes diferentes espaços escolares.

Perguntava-me por que determinados alunos iriam frequentar a escola especial e outros o ensino comum? Os que iriam para o ensino comum, onde seriam matriculados? Quais critérios determinariam a inserção no espaço pedagógico? Que características deveriam apresentar os alunos para serem encaminhados à escola especial? Que conhecimentos deveriam ter os alunos destinados ao ensino comum? Uma vez encaminhados ao ensino comum, como seria decidido o ano escolar que iriam frequentar: pela idade e/ou pelo nível de conhecimento?

E, apesar dos movimentos que direcionavam os alunos do ensino especial – classes e escolas – para o ensino comum, alunos faziam movimentos inversos. Em meados de 2011, Gabriel⁴ foi encaminhado para a escola especial por apresentar

⁴ Nome fictício.

dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares. Foi avaliado pela equipe composta de diferentes profissionais e passou a frequentar a escola especial. Como resultado do processo avaliativo, foi atribuído o diagnóstico de deficiência intelectual. A história de Gabriel assemelha-se à história de muitas outras crianças. São percursos marcados pelo fracasso escolar que remontam a história da educação especial ao representar o grande contingente de crianças que são encaminhadas para espaços especializados. Nesse espaço, ganham o diagnóstico e permanecem durante muito tempo.

O processo de produção diagnóstica, com foco somente nas características individuais do sujeito, não permitia questionamentos sobre a história escolar pregressa de Gabriel, as metodologias utilizadas para ensiná-lo e sua relação com a escola. A responsabilidade do “não aprender” era apenas de Gabriel.

Crianças inicialmente normais são tornadas incapazes de aprender-na-escola, por uma instituição que vem sendo historicamente construída de um modo que inviabiliza o processo ensino-aprendizagem, que se organiza em torno do não-aprender. Estigmatizadas, discriminadas, incapazes... (MOYSÉS, 2001, p. 249).

No final de 2012, dou início a minha jornada profissional no município de Santa Maria, na Rede Estadual de Ensino como professora da educação especial de uma escola de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). Apesar dessa escola não possuir classe especial, a Rede Estadual de Ensino, no município de Santa Maria, é a única rede de ensino, na cidade, que ainda dispõe de escolarização em classes especiais.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em meados de 2014, passo a frequentar o grupo de pesquisa, intitulado Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI, coordenado pela professora Fabiane Romano de Souza Bridi, orientadora desta pesquisa. As leituras e discussões realizadas no âmbito do grupo retomam e aprofundam os meus questionamentos sobre espaços de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, em 2013, o município possuía uma escola especial e sete classes especiais distribuídas em quatro escolas regulares de ensino⁵.

Questiono-me sobre a permanência destes espaços, principalmente por acreditar que o ensino comum possibilita processos mais ricos de interação social, acesso a uma gama de conhecimentos que, muitas vezes, não são explorados em espaços pedagógicos especializados, um meio mais potente de mediação da aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano, além das atuais orientações políticas e educacionais referentes à inclusão.

Sendo assim, volto meu olhar para duas classes especiais de uma escola da Rede Estadual de Ensino em Santa Maria. Através desse processo, questiono: O que ocorre para que se tenha a permanência destes espaços em tempos de inclusão escolar? Quem são esses sujeitos que frequentam estas classes especiais? Como os alunos são encaminhados e chegam a estes espaços pedagógicos? Que percursos escolares trilharam? Frequentaram, em algum momento, o ensino comum? A classe especial se configura como um espaço transitório para o ensino comum? Como tem se realizado o trabalho pedagógico nesse contexto escolar?

Esta pesquisa problematiza a permanência das classes especiais de uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria. Para isso, pretendo conhecer estes espaços e os fatores que determinam a frequência de seus alunos. Nesse sentido, interrogo-me: ***Quais fatores contribuem para a permanência das classes especiais no contexto de políticas de inclusão escolar? Qual a caracterização dos alunos que as frequentam? Como se configuram as práticas pedagógicas nestes contextos?***

A presente dissertação buscou conhecer os fatores que determinam a permanência das classes especiais a partir das características dos alunos que frequentam estes espaços, das práticas pedagógicas que se desenvolvem neste contexto e da compreensão dos professores dessas classes especiais sobre estes espaços. Lanço olhar reflexivo especificamente para duas classes especiais de uma escola da Rede Estadual de ensino do município de Santa Maria (RS).

⁵ Segundo dados atualizados, em 2015, com a gestão da Educação Especial, na 8^a Coordenadoria Regional de Educação, conforme informação disponibilizada, existem cinco classes especiais, distribuídas em três escolas regulares de ensino. Duas classes especiais foram fechadas no ano de 2014.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentei momentos da minha trajetória docente na área da educação especial, a qual foi de fundamental importância para a formulação do problema de pesquisa, considerando que a escolarização em espaços pedagógicos especializados é um tema que fez parte da minha caminhada profissional e me traz questionamentos.

O segundo capítulo, intitulado “Classes Especiais: território constituído pela saúde e educação” discorre sobre a criação e permanência das classes especiais, levando em consideração aspectos históricos, políticos, legais e pedagógicos sobre estes espaços de escolarização.

No capítulo três, nomeado “Delimitando um campo de investigação” retomo o problema de pesquisa, apresento o objetivo principal e os objetivos específicos deste estudo e demonstro como ocorre a escolha pelo local da pesquisa. Abordo também as questões metodológicas, justificando a escolha pelo método da cartografia e situando o leitor sobre os percursos realizados no decorrer deste estudo a fim de encontrar possíveis respostas para os questionamentos que a permeiam.

O capítulo quatro, intitulado “Classes Especiais: configurando um espaço”, refere-se à apresentação e análise dos dados. Este capítulo está dividido em três subcapítulos, que se referem aos três eixos de análise, são eles: “Os sujeitos da classe especial”, “As práticas pedagógicas no contexto das classes especiais” e “O olhar das professoras”.

No quinto, e último capítulo, é realizada algumas considerações, retomando as questões norteadoras da pesquisa, bem como, reflexões para tais questionamentos.

2 CLASSES ESPECIAIS: TERRITÓRIO CONSTITUÍDO PELA SAÚDE E EDUCAÇÃO

Este capítulo aborda o surgimento das classes especiais, considerando aspectos históricos relacionados ao campo da Educação Especial, a influência do campo médico, a orientação sobre o encaminhamento de alunos para as classes especiais, a configuração das práticas pedagógicas neste contexto e as políticas orientadoras do funcionamento destes espaços.

2.1 RELAÇÕES HISTÓRICAS

A constituição da Educação Especial tem forte ligação com o campo médico. Seu surgimento vincula-se aos trabalhos de Jean-Marc Gaspard Itard (1800), o qual desenvolveu uma experiência médico-pedagógica com Victor, conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Jean Itard foi aluno do médico alienista Philippe Pinel.

Pinel foi um renomado médico francês, considerado o pai da psiquiatria. Teve papel importante na história da medicina psiquiátrica, pois foi a partir de seus trabalhos e estudos que desenvolveu uma forma de tratar internos de hospitais psiquiátricos, pautado na observação dos comportamentos, com o objetivo de escolher o melhor tratamento e a reintegração na sociedade. A partir destes estudos, Pinel desenvolveu uma classificação da alienação mental, que era composta por cinco (05) tipos de alienação mental, entre elas, a idiotia.

O idiotismo, que ele define como um defeito do conhecimento, não é nos hospícios além da abolição mais ou menos absoluta seja das funções do entendimento, seja das afeições do coração [...] alguns idiotas são muito doces; outros são sujeitos a caprichos muito vivos e encolerizam-se facilmente. (PINEL, [1800], 2007, p. 181-6).

O encontro de Pinel e Itard com Victor, o “Selvagem de Aveyron”, ocorre quando o menino é encaminhado a Paris para avaliação e recebe, de Pinel, o diagnóstico de idiotia. O prognóstico era desanimador. Victor seria encaminhado ao hospital Bicêtre e lá permaneceria o resto da vida, já que Pinel considerava a idiotia uma espécie de alienação mental muito grave e incurável.

Pinel ([1800], 2007), ao falar sobre a gravidade da idiotia, ressalta que o grande número de idiotas do hospital Bicêtre deveria permanecer isolado por demonstrar um estado tão crônico de degradação da vida, que não seria pertinente que outros alienados presenciassem, tal era a gravidade do estado mental desses sujeitos.

Porém Itard, que acompanhou a avaliação do menino, discordou do diagnóstico atribuído a Victor, pois acreditava que o comportamento do menino era consequência da sua vida socialmente isolada e iniciou um tratamento, apostando no seu desenvolvimento. O médico, percebendo que a Medicina não dava conta dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, procurou na filosofia instrumentos que pudessem lhe auxiliar.

Quando Itard afasta-se do inatismo absoluto para apostar no humano, constituído no encontro com o outro, inscreve um traço fundamental capaz de ser relido e reinventado contemporaneamente. De certa forma, dessa partida diagnóstica, uma área e um sujeito são traçados. Trata-se do sujeito da educação especial. (BRITO, 2015, p. 43).

Itard aposta então no tratamento moral do menino Victor, que era baseado na experiência dos sentidos como forma de desenvolver habilidades mentais no menino. O médico-pedagogo acreditava que, sendo estimulado, Victor teria possibilidades de aprendizagem. Foi por meio dessa experiência desenvolvida com Victor, que Itard se tornou um médico-pedagogo considerado o precursor da Educação Especial (TEZZARI, 2009).

Outros profissionais do campo médico também foram de grande influência para a área e podem ser considerados médicos pedagogos, como Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczack. Segundo Tezzari (2009):

Esses quatro personagens [Itard, Séguin, Montessori e Korczack] não acreditavam em constatações rígidas e apostavam nas possibilidades de evolução de toda a criança, repudiando propostas educativas que não desafiassem os sujeitos [...] além de denunciarem as práticas de discriminação e de exclusão que negam a cidadania aos mais vulneráveis. (p. 41).

Estes médicos-pedagogos tiveram contribuições importantes na história da Educação Especial, pois foram pioneiros ao investir na educação das pessoas com deficiência, levando em consideração a potência da pedagogia na intervenção e desenvolvimento desses sujeitos.

Edouard Séguin, em especial, inovou os métodos de trabalho relacionados a crianças com idiotia, ao fundar a primeira escola integral para estes alunos, quebrando com as práticas de isolamento ou encaminhamento aos asilos, até então existentes.

Esses espaços recebiam todo tipo de pessoas consideradas desviantes, junto às quais não era promovido qualquer tipo de atendimento educacional. Séguin, em sua escola e em sua obra, propõe um trabalho educativo efetivo com crianças diagnosticadas como idiotas. (TEZZARI, 2009, p. 88).

A partir da experiência deste médico-pedagogo surge a prática educativa voltada para pessoas com deficiência em espaços especializados. Estes trabalhos configuram laços estreitos entre a Medicina e Educação Especial, sendo que, historicamente esta área médica foi (e continua sendo) muito influente na orientação dos serviços e práticas pedagógicas em educação especial.

No Brasil, segundo Jannuzzi (2004), a organização do campo da Educação Especial esteve pautada por duas vertentes: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica.

A **vertente médico-pedagógica** é subordinada ao saber médico, pois no Brasil também foram médicos que problematizaram a educação das pessoas com deficiência. Beyer (2005, [2013]) nomeou este momento histórico como paradigma clínico-médico e ressaltou a hegemonia dos conhecimentos médicos em detrimento dos pedagógicos.

Apesar da forte influência da medicina na Educação Especial, esta influência não se restringiu apenas a este campo. Stephanou (1999) ressalta que a medicina estava imbricada na educação em geral, pois para se ter a saúde era indispensável investir na educação, e para que a educação conseguisse avançar cientificamente, necessitava dos conhecimentos da ciência, e a medicina era quem detinha o conhecimento científico.

Mais do que qualquer outro saber, os médicos dominavam as ferramentas cognitivas e metodológicas, seja da Biologia, seja da Psicologia, para conhecer a criança, decifrar seus sinais, classificar sua capacidade mental, desenvolver seu físico adequadamente e orientar professores, dotando sua formação de uma consistência técnico-científica reclamada pelo progresso e demandas educativas da sociedade da época [...] a Medicina produziu saberes sobre a prática educativa e formulou um determinado projeto de educação. (STEPHANOU, 1999, p. 166).

O trabalho dos médicos no ambiente escolar tinha como um de seus objetivos a higiene, que, segundo Stephanou (1999), era sinônimo de medicina preventiva. A higiene escolar era incumbida de tratar, tanto crianças sadias quanto crianças doentes, em tempo hábil de serem curadas, bem como de lhes ensinar os hábitos de higiene. Para além destes aspectos, os médicos também decidiam pela classificação de alunos aptos e não aptos a aprender, eles tiveram (e ainda tem) destacada influência na área da Educação Especial.

[...] os médicos foram os encarregados da organização de classes de débeis mentais, através do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária, além da seleção dessas crianças nas escolas, e da solução de todas as questões de anormalidade. (JANNUZZI, 2004, p. 100).

A medicina era encarregada da deficiência intelectual e cabia a ela tratar e alterar hábitos desses sujeitos através da correção de comportamentos, chamada de ortopedia mental ou ortofrenia (PESSOTTI, 2012).

As primeiras instituições voltadas para o trabalho pedagógico com sujeitos com deficiência, no país, foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 e, posteriormente, chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857 e, posteriormente, chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2005).

Referente à deficiência intelectual, as primeiras instituições foram organizadas pela área médica. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira, na Bahia, e o Pavilhão Bourneville anexo a um hospício, fundado em 1904 pelos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira, eram instituições destinadas a educação de crianças com deficiência mental junto ao atendimento clínico desses sujeitos. Em 1911, o médico Francisco Sodré criou as classes especiais e investiu na formação de profissionais para trabalhar, a partir dos pressupostos do Serviço de Higiene e Saúde Pública, com alunos deficientes.

Outros pavilhões foram criados anexos a hospitais psiquiátricos nessa época. Em 1920, na cidade de Petrópolis, o médico Leitão da Cunha inaugurou o atendimento pedagógico para essas crianças, e o médico Franco da Rocha, em 1921, construiu um pavilhão anexo ao Hospício de Juquery (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Foram médicos também os primeiros que teorizaram sobre o assunto no país. Carlos Fernandes Eiras, com o estudo “Da educação e tratamento médico-pedagógico

dos idiotas”; B. Vieira de Mello, com o texto “Débeis mentais na escola pública e Higiene escolar e pedagogia”; e Basílio de Magalhães que, entre seus escritos, afirmou que crianças com deficiência deveriam ser educadas em espaços separados de outras crianças:

Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, mas também porque por vezes se viciam, e, o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada. (MAGALHÃES, 1913 apud JANUZZI, 2004, p. 46).

Na vertente médico pedagógica, priorizava-se a educação dos sujeitos com deficiência em espaços pedagógicos especializados, entre eles, instituições especializadas, com profissionais que fossem especialistas para atuar com tais especificidades.

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente uma escola. Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. (BEYER, 2005 [2013], p. 14).

As escolas especiais, que surgem nesta vertente, apesar de sugerir uma ideia de separação, pela primeira vez possibilitaram educação às pessoas com deficiência. Porém, estes espaços permanecem nos dias atuais, ainda que de forma reduzida, apesar do movimento de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum.

Na **vertente psicopedagógica**, Clemente Quaglio, Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff foram figuras de forte influência. Esta vertente é caracterizada pela influência da psicologia na identificação da deficiência intelectual e nas orientações pedagógicas para estes sujeitos.

Por volta de 1930, a psicologia passa a ocupar-se da deficiência intelectual, orientando os processos de identificação e as práticas pedagógicas. Segundo Pessotti (2012, p. 183), “com Binet, o problema da deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica. No plano da prática, passa dos asilos e hospícios para a escola especial ou comum”.

Clemente Quaglio trabalhou no estado de São Paulo, sendo que em 1912 foi convidado pelo Governo de São Paulo para atuar no Gabinete de Psicologia Experimental; Norberto de Souza Pinto também foi educador, atuou em Campinas

(SP) por volta de 1930; e Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga, atuou na década de 30 em Minas Gerais. Todos seguiam os preceitos de Binet e Simon e trabalhavam com psicologia experimental, além de defender turmas escolares homogêneas e apoiar o ensino em classes e escolas especiais para alunos considerados deficientes. Estes profissionais difundiram, no país, o uso de testes psicológicos de inteligência, os quais eram (e continuam sendo) muito utilizados, com o objetivo de classificar alunos como deficientes mentais ou não, a depender dos diferentes resultados que apresentassem na avaliação (JANNUZZI, 2004).

Os testes de inteligência foram instrumentos utilizados para quantificar a inteligência e detectar anormalidade. Ainda hoje são muito influentes na produção diagnóstica, considerando que “medem quantitativamente” a capacidade intelectual do sujeito.

Pessotti (2012) ressalta que estes testes foram organizados a partir de conhecimentos pedagógicos em relação ao desempenho médio de crianças em idade equivalente. Sendo assim, um Q.I. mais baixo se refere ao nível mais afastado de desempenho pedagógico quando comparado a média. “Assim, o idiota não é quem apresenta o Q.I. abaixo de um certo índice, mas quem não consegue executar certas tarefas que seriam executadas pela média dos coetâneos” (PESSOTTI, 2012, p. 182-183).

Quaglio, em 1909, organizou um Laboratório de Psicologia Experimental, em Amparo, São Paulo, onde aplicou a escala métrica de inteligência de Binet e Simon em alunos de duas escolas públicas, detectando que 13% das crianças tinham inteligência anormal. Neste momento, não era permitida a matrícula de crianças com deficiência em escolas públicas neste estado (JANUZZI, 2004).

Souza Pinto dividiu os sujeitos com deficiência mental em três categorias: os retardados de inteligência, que apresentavam atraso de dois (02) a três (03) anos nos conhecimentos pedagógicos em relação aos colegas; os instáveis ou “costumazes”, que são indisciplinados; e os mistos, que incluía as duas categorias. O autor ressaltava que os dois últimos grupos deveriam ser educados em classes especiais, que deficientes, ou anormais, como ele chamava, eram todos os sujeitos que não se enquadravam com o meio social em que viviam (JANUZZI, 2004).

Antipoff, por volta de 1930, em Minas Gerais, tinha como objetivo manter a homogeneidade de alunos. Para tal, realizava o encaminhamento de crianças para diferentes classes, a partir de um diagnóstico baseado em testes de inteligência,

movimento que ela considerava fundamental para a educação de crianças com deficiência. Antipoff, segundo Rafante (2006) acreditava que:

A criação das classes especiais nos grupos escolares descongestionaria as classes dos elementos que entravam a marcha escolar, permitindo aos considerados normais o progresso regular. Estando agrupados esses elementos irregulares do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental, a classe especial assegura-lhes o máximo de rendimento. (p. 77).

Para ela, o trabalho pedagógico homogêneo, voltado para os conhecimentos que as crianças possuíam, iria apresentar maior rendimento e ser benéfico para todos os alunos.

Quando detectada a anormalidade, as crianças eram encaminhadas para diferentes turmas, a fim de se preservar a homogeneidade. Em 1931, Antipoff criou o sistema de classes homogêneas, sendo que as crianças eram agrupadas em nove (09) classes diferentes: Classe A (Q.I. mais elevado), Classe B (Q.I. médio) e Classe C (Q.I. inferior), para alunos que ingressavam no 1º ano; Classe B (r) frequentada por crianças alfabetizadas apesar de repetentes; e Classe C (r) frequentada por crianças repetentes com inteligência tardia/retardadas; e também as classes especiais, que eram divididas em Classe D, para “crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e senso motor”; e Classe E, destinada a “crianças com anomalias de caráter” (JANNUZZI, 1992, p. 86). Ela acreditava que este processo era fundamental para a educação e o desenvolvimento das crianças com deficiências, conforme explica:

A educação das crianças débeis e anormais não pode ter êxito senão depois de estabelecido o respectivo diagnóstico. [...] Tratemos de no-la representar sob seus diversos aspectos, físicos, intelectuais, afetivos, sociais [...] comparemo-la com crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo, a criança difere do cânon comum [...] só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança, de acordo com os exames do médico e do psicólogo [...] é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos. (ANTIPOFF, 1930 apud JANNUZZI, 2004, p. 125).

Ao classificar e separar os alunos de acordo com as suas especificidades, Antipoff pensava ser mais produtivo o trabalho pedagógico, já que este seria realizado apoiando-se nos conhecimentos e nas habilidades que estes alunos já possuíam. Porém, ao privilegiar estas especificidades, pode-se inferir que os alunos não aprenderiam alguns conhecimentos e, logo, estes não eram ensinados, caracterizando uma limitação ou restrição na proposição pedagógica.

Em 1935, em Minas Gerais, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição voltada para a educação de crianças com deficiência, que possuía professores pagos pelo Governo do Estado. A inauguração desta instituição ocorreu devido ao incessante trabalho de Helena Antipoff, que, em 1948, influenciou também a criação desta instituição no estado do Rio de Janeiro, intensificando assim a organização de serviços para pessoas com deficiência intelectual. Até os dias atuais, o Instituto Pestalozzi encontra-se em funcionamento (MAZZOTTA, 2005).

Entre as figuras importantes da vertente psicopedagógica, destaca-se Antipoff como muito atuante e talvez a mais influente. A proposição do ensino substitutivo, em classes especiais, proposta por ela, na década de 30, ainda se encontra em vigor em alguns espaços nos dias atuais. A utilização dos testes de inteligência, difundido por ela, no país, ainda é muito utilizado por psicólogos no diagnóstico e classificação de alunos/sujeitos deficientes intelectuais e para o encaminhamento para classes especiais.

Machado (1994) ressalta que os psicólogos são os profissionais indicados para o diagnóstico, atendimento e encaminhamento de crianças que apresentam alguma inadequação com os padrões escolares para as classes especiais. Estes espaços, segundo a autora:

Funcionam dividindo as crianças em fracas, médias e fortes. A classe especial é um lugar onde cabe “repetente”, “bagunceiro”, “burro”, “deficiência”, “delinquência”, “alienação”. Afinal, não é um lugar para crianças “normais”. É um lugar para onde se encaminham os diferentes. Diferentes do quê? (MACHADO, 1994, p. 51).

Espaços pedagógicos especializados substitutivos às classes regulares de ensino são uma realidade ainda nos dias atuais. Neste sentido, compartilho o questionamento da autora: Diferentes do quê? Na aprendizagem? Então, práticas pedagógicas nesses espaços são pensadas de que forma para alunos “diferentes”?

Nesta perspectiva, Kassar (1995) contribui com a discussão, demonstrando a estagnação de práticas pedagógicas por meio dos relatos de professoras que atuavam em classes especiais: “Não adianta nada eu ensinar outras coisas, ou esperar coisas deles se eles não *têm* aquela habilidade necessária [...] talvez, daqui um tempo que eles estejam mais amadurecidos, possam fazer isso” (KASSAR, 1995, p. 56).

Apesar da distância temporal entre a criação das classes especiais e os dias atuais, muitos pontos ainda parecem se encontrar. Entre eles, a (dita) inadequação dos alunos que frequentam estes espaços ao sistema comum de ensino e a possível falta de investimento pedagógico, o que supõe uma estagnação das práticas e, provavelmente, o pouco desenvolvimento dos alunos que frequentam estes espaços.

2.2 CONTRIBUIÇÕES POLÍTICAS NA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES ESPECIAIS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Algumas ações governamentais merecem destaque na história da Educação Especial, entre elas, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, que tinha o objetivo de promover a educação e a assistência em todo o território nacional. Em 17 de setembro de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão pelo Decreto nº 44.236; e, em 1960, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que tinha por finalidade a educação e a reabilitação das crianças com deficiência mental (MAZZOTTA, 2005).

Em relação a políticas públicas, em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) é abordado o tema Educação Especial vinculado ao sistema de ensino geral. O Artigo 88 deste documento enfatiza que, para integrar pessoas com deficiência na sociedade, a sua educação deverá ocorrer juntamente ao sistema geral de educação (BRASIL, 1961).

Em contrapartida, a Lei Federal nº 5.692 de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, altera a Lei nº 4.024/61 e reforça o encaminhamento de alunos com deficiência para as classes e escolas especiais. Sendo que, no seu Artigo 9, garante um tratamento especializado para alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou em grande atraso idade/ano escolar (BRASIL, 1971).

Apesar do movimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando que a Educação Especial ocorresse juntamente ao ensino comum, como uma forma de integrar sujeitos com deficiência na sociedade, esse movimento é freado quando, em 1971 é incentivada a educação das pessoas com deficiência em espaços pedagógicos especializados.

Ocorre nesta década um aumento considerável de classes especiais, no Brasil, devido aos preceitos de integração, que tinha como objetivo a integração de sujeitos com deficiência de espaços mais segregados para espaços menos segregados. Porém, neste modelo, o aluno deveria adequar-se ao funcionamento da escola e, nessa situação, alunos que não respondiam ao sistema regular de ensino eram encaminhados às classes especiais, com a justificativa de que, nestes espaços, teriam suas necessidades educacionais atendidas. Modelos de integração propuseram:

[...] a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola comum, e mais especificamente na classe comum, mas admitindo a necessidade de manter o contínuo de serviços com diferentes níveis de integração. (MENDES, 2006, p. 390).

Porém, a integração pouco contemplou a educação das pessoas com deficiência em turmas de ensino comum. Apesar de influenciar a educação destes sujeitos em escolas comuns, esta ocorre predominantemente de forma separada, em classes especiais.

Em 1973, foi criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial – com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Com a criação da CENESP, as campanhas referidas acima foram extintas, já que este contemplava o atendimento a todas as deficiências (BRASIL, 1973).

Esses movimentos políticos, em âmbito federal, preconizavam que pessoas com deficiência fossem educadas em espaços especializados. No Rio Grande do Sul, os movimentos não são diferentes e também garantem algumas políticas e sessões especiais para abordar o tema Educação Especial.

No Rio Grande do Sul, através da Lei nº 2.346, de 23 de janeiro de 1954, foi criado o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), junto à Secretaria de Estado dos Negócios, da Educação e Cultura, que, em 1965, passou a ser chamado de Divisão de Educação Especial.

A esse Serviço competia a elaboração de diretrizes técnicas, avaliação, diagnóstico e tratamento dos deficientes em nível estadual, bem como a realização de cursos de especialização para professores e supervisores atuantes em educação especial, nas áreas da Deficiência Mental, Auditiva e Visual. O serviço era coordenado por um grupo de profissionais da **educação e saúde**, entre os quais, **professores, médicos, psicólogos** e assistentes sociais. (BRIZOLLA, 2000, p. 68, grifo meu).

É inegável a forte ligação da saúde e educação quando referenciada à Educação Especial, tanto que o serviço responsável por este campo no estado necessitava da presença de profissionais das duas áreas.

Também na década de 50, ocorreu, no estado, a criação das primeiras escolas e classes especiais destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência. A primeira escola especial no estado foi a Escola Especial Experimental, criada no ano de 1955; e as primeiras classes especiais foram inauguradas nas Escolas Estaduais Dr. João Batista Lacerda, Escola Santa Rosa e Escola Ana Neri, todas localizadas em Porto Alegre (RS). As classes especiais eram voltadas ao atendimento de alunos com deficiências leves, problemas de aprendizagem e problemas emocionais e as práticas pedagógicas se limitavam principalmente à reabilitação (BRIZOLLA, 2000).

O Decreto Estadual nº 17.954, de julho de 1966, considera classe especial a que possuir no mínimo oito (08) alunos com deficiência em escola especial e no mínimo dezesseis (16) alunos para classes especiais, vinculadas a escolas de ensino comum. O mesmo Decreto destaca, como uma das atribuições do professor regente desta classe, o conhecimento do diagnóstico que determinou a frequência do aluno neste espaço pedagógico (RIO GRANDE DO SUL, 1966).

O modelo de organização das classes especiais no Rio Grande do Sul não se estende ao resto do país. No estado de São Paulo, segundo Machado (1994), as classes especiais eram constituídas de, no mínimo, dez (10) crianças, entre sete (07) e quatorze (14) anos de idade, que apresentassem diagnósticos de deficiência mental, realizados a partir dos testes de inteligência.

No Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1977 até 1987, a média de crianças por classe especial era de quatorze (14) alunos, variando de onze (11) a vinte e um (21) alunos por classe. Kassar (1995) destaca que não era necessário o diagnóstico clínico para o ingresso nestes espaços. Já, entre anos 1988 e 1990, foi instituída a necessidade do diagnóstico, fator que reduziu o número de alunos por classe especial.

Pitta e Danesi (2000) demonstram quantitativamente alguns dados sobre alunos com deficiência no estado do Rio Grande do Sul. Este levantamento foi realizado pela Divisão da Educação Especial do Estado, em 1967, mostrando que havia, no Estado, vinte e oito (28) escolas especiais: quatorze (14) estaduais; onze (11) privadas; e três (03) municipais. Havia cento e dez (110) classes especiais em noventa e sete (97) escolas estaduais; onze (11), em escolas municipais, e duas (02) em escolas privadas. Eram atendidos, nestas instituições e classes especiais, o total de dois mil

e seiscentos e quarenta e cinco (2.645) alunos com diferentes deficiências, sendo que destes, dois mil e setenta e quatro (2.074) apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual.

No município de Santa Maria (RS), algumas dessas características permanecem atuais, como o elevado índice de alunos identificados com deficiência intelectual, que supera consideravelmente o número de alunos com outras deficiências, sendo a rede estadual de ensino como protagonista na oferta da educação especial em modalidade substitutiva ao ensino comum.

Infere-se que a identificação destes alunos era e, em muitos casos ainda é relacionada a conhecimentos pedagógicos e ao fracasso escolar. Atualmente, a própria determinação legal⁶, ressalta a não obrigatoriedade do diagnóstico médico ou psicológico para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado, serviço da Educação Especial mais utilizado atualmente, bem como para a inserção no Censo Escolar da Educação Básica, sendo necessário para frequentar o AEE e ser inserido no Censo Escolar da Educação Básica a avaliação pedagógica do professor responsável. A depender desta ação, a avaliação se torna um dispositivo que identifica e acaba por produzir um diagnóstico a partir das questões pedagógicas e o possível encaminhamento a espaços pedagógicos especializados. Entende-se que esta identificação, muitas vezes ocorre, para que os alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem possam receber um apoio pedagógico mais específico, no caso o atendimento educacional especializado⁷.

A Resolução Estadual Nº 130, de novembro de 1977, no seu Artigo 1º, enfatiza o tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental e aos superdotados, e, no seu Artigo 2º, determina a necessidade da apresentação do diagnóstico clínico para a comprovação destes aspectos. No seu Artigo 6º, inciso II, destaca que as classes especiais agruparão alunos com as mesmas categorias de deficiência (RIO GRANDE DO SUL, 1977).

⁶ A Nota Técnica do MEC/ SECADI/ DPEE, nº 04/2014 orienta quanto a documentos comprobatórios de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ressaltando que o Plano de Atendimento Educacional Especializado é documento comprobatório, não sendo imprescindível a apresentação de diagnóstico médico ou psicológico.

⁷ Bridi (2011) na pesquisa intitulada "Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado" aborda a questão com maior profundidade.

Os diagnósticos médicos e psicológicos eram necessários para crianças ingressarem nestes serviços especializados e, nesse sentido, Machado (1994) ressalta a influência destes dispositivos e da ação de psicólogos na educação:

Os psicólogos têm sido os profissionais procurados para o atendimento de crianças com problemas escolares. Encaminham-se uma variedade de questões: crianças que criam problemas na sala de aula, que apresentam dificuldades para aprender, que se comportam agressivamente... somos nós, psicólogos, os responsáveis legalmente pelo diagnóstico dessas crianças e, se for o caso, o encaminhamento delas para as classes especiais. (MACHADO, 1994, p. 1).

Kassar (1995) também referencia o diagnóstico como instrumento utilizado na definição de espaços pedagógicos, sendo que os testes de inteligência faziam parte do grupo de materiais utilizados, assim como testes de conhecimentos especificamente pedagógicos. Porém, a autora destaca, em pesquisa realizada em um município do Mato Grosso do Sul, que num dado momento político da região não era necessária a presença de diagnóstico para que os alunos ingressassem em classes especiais e que, este fator, fez com que aumentasse significativamente o número de alunos nestes espaços.

[...] a ausência desse processo “oficial”, [diagnóstico médico ou psicológico] cede lugar a um outro processo classificatório. O diagnóstico parece sempre existir, ou seja, a não-existência do diagnóstico “oficial” não implica a sua não-existência de fato. (KASSAR, 1995, p. 41).

Segundo a autora, nos sistemas de ensino, os diagnósticos podem vir a influenciar ou não na decisão dos espaços pedagógicos frequentados por alunos com deficiência, porém defende que estes diagnósticos não podem servir de base para definir o trabalho pedagógico da escola (KASSAR, 1995).

Com a presença ou não do diagnóstico, existe a necessidade de a escola homogeneizar, classificar e segregar para (tentar) manter uma ordem almejada. Diante disso, Machado (1994) afirma que as classes especiais funcionam como um mecanismo da escola para ocultar as falhas e a inadequação do ensino público.

Saúde e educação se encontram, constituindo uma relação que tem, muitas vezes, sido cúmplice da produção do fracasso escolar [...] encontramos em muitas classes especiais, crianças capazes de pensar e aprender a leitura e a escrita e que acabam, depois de um tempo, agindo de forma “especial. (MACHADO, 1994, p. 1).

Assim, alunos com as mesmas deficiências eram agrupados em classes específicas, como forma de homogeneizar as turmas, com a justificativa de melhorar o trabalho pedagógico, direcionando-o para as especificidades do aluno. Existiam classes de alunos surdos, deficientes intelectuais, autistas, etc. É corrente afirmar que esta ação valorizava mais a deficiência do que o sujeito.

[...] não é raro se observar turmas de crianças e adolescentes homogeneamente organizadas, por comprometimento patológico: nas situações mais graves restringe-se o pedagógico e intensificam-se as ações terapêuticas; nas menos graves, inserem-se metodologias de ensino que, inclusive, “ousam” recomendar a alfabetização e a escolarização formal. (BEYER, 2005 [2013], p. 19).

Baptista e Vasques (2006) discutem sobre a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)⁸ na Rede Municipal de Ensino de Canoas, enfatizando as características dos atendimentos para esta especificidade e ressaltam que os diagnósticos médicos e psicológicos dificultam o processo de inclusão dos alunos com TGD no ensino comum e desautorizam a palavra do professor.

Os laudos e pareceres médicos configuram um dos grandes problemas. A criança vai ao neurologista e recebe indicação de classe especial. Sua situação se complica com isso. Ocorre que pedagogicamente essa criança poderia ir muito bem no ensino comum. Quem sabe disso somos nós pedagogos... é a escola e não o médico. A palavra do doutor, entretanto, pesa mais. Se um médico diz que aquela criança é para classe especial é difícil desconstruir essa ideia na equipe; isso é muito forte. Assim, tudo que a criança faz, ou não, serve para justificar seu encaminhamento para a escola ou classe especial. Existe um exemplo importante, foi indicada classe especial para uma menina em idade pré-escolar que nunca havia frequentado espaços educacionais [...] com diagnósticos como traços autistas, autismo ou psicose o professor fica autorizado a não apostar no aluno. Isso inviabiliza qualquer proposta de trabalho⁹. (BAPTISTA; VASQUES, 2006, p. 5).

Este comentário, além de esclarecer sobre a orientação a serviços educacionais especializados por médicos, e o empobrecimento das práticas pedagógicas em classes especiais, demonstra uma discordância de opiniões entre médicos e professores.

⁸ Nomeado de Transtorno do Espectro Autista, a partir da publicação do DSM – 5, em 2013.

⁹ A citação dos autores Baptista e Vasques (2006) refere-se à fala da Coordenadora da Assessoria das Políticas de Inclusão do município de Canoas/RS.

Em contrapartida, segundo Kassar (1995), muitos professores assimilam a caracterização e as orientações descritas em laudos médicos e tem a crença de que a deficiência mental impossibilita o aluno de aprender, realizando pouco investimento na aprendizagem dos alunos.

O professor [...] conforma-se com a dificuldade do aluno ou com o não aprendizado, convencendo-se de que é “assim mesmo”. As limitações são aceitas e o trabalho pedagógico parece tornar-se ineficaz. Não se buscam outros recursos. Assim, a educação para essas crianças parece ser desnecessária ou ineficaz. Parte-se do princípio de que a criança será incapaz de aprender. (KASSAR, 1995, p. 58-9).

Pode-se inferir que esta falta de investimento do professor possa estar relacionada ao que Tardif (2014, p. 212) chama de “limites da consciência profissional do professor”. Ele cita, para ilustrar esses limites, a falta de consciência da responsabilidade do professor no fracasso escolar de seus alunos e ressalta que “é preciso admitir que existe, às vezes, um abismo entre as suas boas intenções e o que fazem realmente”.

Em 1988, é promulgada a Nova Constituição Federal que, no seu Artigo 208, garante “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Em 1996, entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o seu Artigo 58 destaca que a educação especial é entendida como uma modalidade escolar e deve *preferencialmente* ser ofertada na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

O termo “preferencialmente” não garante e tampouco orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas classes comuns, permitindo que muitos alunos continuem sendo escolarizados em escolas e classes especiais. Garcia e Michels (2011, p. 107) destacam que são conhecidos os avanços nas discussões diante da inclusão escolar, porém “é importante destacar que o termo ‘preferencialmente’ abre a possibilidade que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”.

Em 2001, é aprovado, pela Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos. Este documento ressalta a importância da garantia de vagas para alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. No seu Artigo 9, ressalta que as escolas podem, *extraordinariamente*, criar classes especiais com caráter transitório para alunos que apresente acentuadas dificuldades de

aprendizagem ou condições de comunicação diferenciada. A mudança de nomenclatura não tem mudanças práticas no contexto educacional. Segundo Garcia e Michels (2011, p. 108), “manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade”.

O Parecer 56 de 2006 do Conselho Estadual de Educação (RS) orienta sobre a regulamentação da Educação Especial no Estado e a oferta da modalidade de Educação Especial no sistema de ensino do Rio Grande do Sul. Este parecer direciona a Educação Especial no Rio Grande do Sul para uma educação inclusiva, onde todos os alunos tenham acesso ao ensino comum em uma escola que se adapte as diferentes necessidades dos alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Este documento, porém, não desconsidera a existência de espaços pedagógicos que substituem o ensino comum. Ao tratar sobre as classes especiais ressalta que as escolas podem, ainda que de forma extraordinária, criar estes espaços com o objetivo de “atender as necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes deficiências, elaborando adaptações ao currículo e aos componentes curriculares” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 14). Estes espaços devem ter o máximo de 10 alunos.

Em classes especiais e em escolas especiais poderá ser desenvolvido o currículo funcional para o ensino fundamental, adaptado às necessidades dos alunos. A Proposta Pedagógica deve ser embasada em outros itens que contemplem a diversidade do alunado e suas dificuldades e ser adaptada às suas necessidades. O(s) Plano(s) de Estudos devem ser específicos. Para o aluno, o tempo de duração do curso poderá ser prolongado e deve estar vinculado **a sua capacidade** e não ao critério idade. (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 15, grifo meu).

Observa-se que o Parecer 56/2006 do Conselho Estadual de Educação (RS), ainda que direcione a Educação Especial para uma perspectiva inclusiva, ressaltando a adaptação da escola frente as necessidades educacionais dos alunos, afirma que a permanência dos alunos em classes especiais “deve estar vinculado a sua capacidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 15). Desta forma, entende-se que, no caso de o aluno não apresentar condições próprias para frequentar o ensino comum, poderá permanecer na classe especial por tempo indeterminado. Permanece o foco no sujeito, em suas habilidades e fracasso, apesar de uma tentativa de superação deste olhar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e os documentos posteriores a ela surgem como propostas mais incisivas em relação à inclusão escolar. Entre elas, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com caráter complementar ou suplementar ao ensino regular. Este documento também delimita o público-alvo da Educação Especial em alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação.

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009, institui as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando que este é um serviço que tem por objetivo eliminar as barreiras de acesso ao currículo para alunos público-alvo da Educação Especial, sendo que o atendimento deve ocorrer prioritariamente na sala de recursos, no turno inverso ao da escolarização, reforçando, assim, que a Educação Especial não deve ter caráter substitutivo ao ensino regular (BRASIL, 2009).

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressalta, no seu Artigo 1º, inciso I, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolarização (BRASIL, 2011).

Em 2014 é aprovado, pela Lei 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos 10 anos. Entre as metas do PNE, a Meta 4 trata do tema Educação Especial e objetiva:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24).

Entre as estratégias da Meta 4 está a garantia da oferta de educação inclusiva, promovendo a articulação entre o professor da sala de aula e do atendimento educacional especializado, sendo proibida a exclusão do ensino regular sob alegação da deficiência. Este documento não aborda especificamente sobre a continuidade ou fechamento das classes especiais.

A Lei Nº 13.146 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no seu Artigo 27

destaca que a educação, em um sistema educacional inclusivo, é um direito das pessoas com deficiência. Os sistemas de ensino devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de recursos que garantam a inclusão integral (BRASIL, 2015).

Estes documentos posteriores à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçam a ideia de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino. Após a publicação destes, efetivamente, muitas ações são vivenciadas, como o fechamento de escolas e classes especiais e a inclusão dos alunos, que frequentavam estes espaços, em classes comuns de ensino.

Porém, mesmo com esses movimentos, algumas classes especiais são mantidas, e alunos continuam frequentando estes espaços. Assim, questões emergem para pesquisas: Quais fatores influenciam na permanência das classes especiais após orientações referentes a inclusão? Quem são os alunos que ainda frequentam estes espaços? O que determina a frequência destes alunos?

3 DELIMITANDO UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já construído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. (ALVAREZ; PASSOS, 2012).

A frequência de alunos público-alvo da Educação Especial em espaços pedagógicos especializados substitutivos ao ensino regular é um tema que desperta atenção. Esta pesquisa se propôs a pensar sobre a permanência de classes especiais no município de Santa Maria.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria.

Este capítulo descreve os movimentos investigativos e metodológicos que foram utilizados para responder às seguintes questões que permearam esta pesquisa: ***Quais fatores contribuem para a permanência das classes especiais no contexto de políticas de inclusão escolar? Qual a caracterização dos alunos que as frequentam? Como se configuram as práticas pedagógicas nestes contextos?***

O objetivo principal deste estudo foi conhecer os fatores que contribuem para a permanência das classes especiais e como estas se configuram em momento de políticas de inclusão escolar, a partir dos sujeitos que as frequentam e das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços.

Desta forma, os objetivos específicos compreenderam:

- Caracterizar os alunos que frequentam estes espaços a partir de aspectos, tais como: idade, diagnóstico e percurso escolar;
- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto dessas turmas;
- Conhecer de que forma os professores compreendem as classes especiais e os alunos que a frequentam.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi o Método da Cartografia, que contempla as bases da minha filiação teórica com o Pensamento Sistêmico.

A cartografia é um método proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que se apresenta como uma prática peculiar de realizar uma pesquisa, compreendendo a complexidade dos sistemas e contemplando não a busca de um resultado ou conclusão, mas sim o acompanhamento de processos.

Entende-se por complexidade ou sistemas complexos aquele que abrange um número muito grande de interações. Desta forma, para se tentar compreender um sistema complexo, deve-se ampliar o foco de observação, não o restringindo ao objeto, mas sim expandindo-o para as relações entre os diferentes elementos que configuram o fenômeno em questão.

Reconhecendo a complexidade do fenômeno investigativo, Vasconcellos (2013) ressalta que:

Para pensar complexamente, precisamos mudar crenças muito básicas: em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou o indivíduo, e que teremos que delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o *objeto em contexto*. (VASCONCELLOS, 2013, p. 111).

Neste sentido, o método da cartografia permite considerar o objeto em contexto, sem definir caminhos, procedimentos e regras que serão utilizados *a priori*. Segundo Kastrup (2007), cartografar é um método:

[...] que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto [...] trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para a utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. (p. 15).

Linearidade é um termo que não cabe ao método cartográfico. Deleuze e Guattari utilizam o rizoma como uma imagem do pensamento múltiplo e esclarecem que “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4).

Os referidos autores utilizam seis características, que são chamadas por eles de princípios¹⁰, para se aproximar de um rizoma. O conceito de cartografia é identificado pela primeira vez no quinto princípio e se destaca como “o primeiro princípio metodológico da filosofia de Deleuze e Guattari” sendo que a cartografia “aponta para o fato de que o pensamento sobre rizoma não é representacional, mas inventivo (KASTRUP apud FONSECA; KIRST, 2003, p. 55).

¹⁰ Os autores apontam o primeiro princípio como de *conexão*, o segundo de *heterogeneidade*, o terceiro de *multiplicidade*, o quarto de *ruptura a-significante*, o quinto de *cartografia* e o sexto princípio de *decalcomania* (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. [...] O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).

A cartografia, enquanto método, caracteriza-se como uma proposta que compreende a complexidade, estimando a influência das relações, bem como propõe o pesquisador como influente de interferências, já que este irá produzir um conhecimento de acordo com as suas percepções e sensações, isento de neutralidade (ROMAGNOLI, 2009).

Uma pesquisa cartográfica acompanha processos ao invés de descrever fatos. Dessa forma, o pesquisador cartógrafo faz o seu “mapa” consciente da responsabilidade de criação de uma realidade a partir do seu olhar. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 13), “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir”.

Este pesquisador, empenhado com a complexidade, deixa de lado a simplicidade, deixa a análise de um elemento específico e as reações lineares (causa/efeito) e destina o foco ao contexto, visto não apenas como o ambiente, mas sim como as relações que se estabelecem entre todos os envolvidos.

[...] a cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264).

O pesquisador-cartógrafo entra no contexto e não se posiciona “acima” do objeto a ser pesquisado a fim de descrevê-lo objetivamente, mas “ao lado”, com a proposição de acompanhar. Ao ocupar este espaço, o cartógrafo implica-se no campo para produzir um conhecimento, deixando de lado a objetividade e se colocando como agente produtor de uma realidade, participe na constituição de um conhecimento.

Com intuito de “habitar um território”, adentrei na escola e voltei a atenção para alguns aspectos. Ao realizar os movimentos investigativos, a cartografia foi realizada. Neste movimento, o pesquisador coloca-se numa posição de atenção ao contexto, engajado ao campo territorial, espaço em que a pesquisa se realiza, implicado na

experiência, não apenas falando sobre ela de um outro plano. Segundo Alvarez e Passos (2012):

A cartografia pressupõe habitar um território e [...] para habitar um território existencial é preciso um processo de aprendizado, entendido mais como experiência de engajamento do que como etapas prescritíveis de uma metodologia de pesquisa. Experiência que só se dá à medida que se realiza, sem pré-condições. (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 147).

Ao realizar o movimento de direcionar a atenção a determinados elementos de análise, se estabelece fronteiras sobre os aspectos que foram considerados importantes. Vasconcellos (2013) esclarece que:

Fronteiras não são sistemicamente concebidas como barreiras, mas sim como o “lugar de relação” ou o “lugar das trocas” entre sistema e ambiente. Hoje, numa perspectiva sistêmica novo-paradigmática, concebemos tanto o sistema quanto suas fronteiras como resultantes de distinções do observador. (p. 207).

Dessa forma, distinções foram realizadas a fim de caracterizar os alunos que frequentam estes espaços a partir de aspectos como a idade, o diagnóstico e o percurso escolar. Do mesmo modo, a observação das turmas teve como objetivo conhecer as práticas pedagógicas produzidas nestes contextos, além de possibilitar a realização da entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) com os professores que atuam nestes espaços, a fim de produzir um conhecimento sobre a forma como estes professores compreendem as classes especiais e os alunos que a frequentam.

De acordo com o método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, o território foi habitado com “receptividade afetiva”, que, segundo Alvarez e Passos (2012, p. 137), é um movimento “que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e campo de pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático”. Para habitar o território, o pesquisador-cartógrafo entrega-se à experiência de forma atenta e aberta, não com o objetivo de pesquisar sobre algo de forma distante e superior, mas colocar-se ao lado, implicado no campo.

Nesta perspectiva, ao ocupar um território, o pesquisador reconhece/produz uma realidade que não é estável e pré-concebida. Desta forma, o pesquisador não só pretende observar um objeto, mas também as relações entre elementos de um

contexto, consciente de que o olhar e a experiência do observador produzem um conhecimento e uma realidade.

A cartografia se apresentou como um método muito adequado e propício para elaboração desta pesquisa por contemplar os princípios teóricos do pensamento sistêmico.

3.1 RECONHECENDO UM CAMPO

Com intuito de identificar as escolas que possuem elevado índice de alunos com deficiência intelectual e, posteriormente, escolas que possuem classe especial, bem como conhecer algumas características desses espaços e de seus alunos, alguns movimentos foram realizados. Entre eles está o olhar atento aos dados da educação especial, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – a partir dos bancos do Data Escola Brasil e dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, com ano base de 2013, os quais foi possível acessar a partir da utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Ao olhar os dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP, foi destinada atenção às escolas que possuem matrículas de alunos com deficiência intelectual. Este movimento ocorreu devido ao fato desta categoria ser, entre os alunos público-alvo da educação especial, a que tem maior número de sujeitos identificados. Concomitantemente, realizou-se um mapeamento das escolas que possuem ensino substitutivo ao ensino comum, dando ênfase às escolas que possuem classe especial.

A escolha pelo *lócus* pesquisa se deu porque, além da escola ter duas classes especiais, de acordo com os dados do MEC/INEP (2013), também se apresentava como a escola urbana com o maior índice de alunos identificados na categoria de deficiência intelectual.

Posterior à escolha do *lócus* da pesquisa, procurei conhecer pessoalmente este contexto e realizar os movimentos necessários para a produção de dados dentro do espaço pesquisado. O primeiro movimento foi o de olhar a documentação dos alunos que frequentam as classes especiais a fim de conhecer as suas características e percursos escolares. Posteriormente, adentrei nas classes especiais para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes contextos e,

concomitante às observações, realizei a entrevista semiestruturada com as professoras que atuam nestes espaços.

O município de Santa Maria conta hoje com cento e setenta (170) escolas de diferentes esferas administrativas, entre elas: quatro (04) escolas pertencentes à rede federal; quarenta e uma (41) escolas à estadual; setenta e três (73) pertencentes à municipal e cinquenta e duas (52) escolas pertencentes à rede privada de ensino.

Tabela 1 - Escolas do município de Santa Maria nas diferentes esferas administrativas: federal, municipal, estadual e privada

Esferas Administrativas	Total de Escolas:	
Federal	4 escolas	
Estadual	41 escolas	5 rurais 36 urbanas
Municipal	73 escolas	
Privada	52 escolas	
	TOTAL: 170 Escolas	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponíveis no Banco de dados Data Escola Brasil (2013), Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2013).

Na condição de professora da Rede Estadual de Ensino e considerando ser a única rede a ofertar a Educação Especial na modalidade substitutiva¹¹, voltei meu foco de interesse para este contexto.

Conforme dados do Censo Escolar de 2013, disponibilizados pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS)¹², no município de Santa Maria, a rede estadual se divide em diferentes modalidades de ensino: Modalidade Regular, Modalidade Educação Especial e Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Entre as etapas que contemplam a modalidade regular de ensino, o município oportuniza a Educação Infantil em três (03) escolas; o Ensino Fundamental em trinta e três (33) escolas; o Ensino Médio em vinte e quatro (24) escolas e a Educação Profissional em uma (01) escola. A rede contempla também a Educação de Jovens e

¹¹ Modalidade de ensino que substitui o ensino comum. Ocorre em classes e escolas especiais.

¹² Dados retirados do site da Secretaria de Educação/RS, disponíveis em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2013.pdf. Acesso em maio 2015.

Adultos em vinte e duas (22) escolas e a Educação Especial (substitutiva) é ofertada em cinco¹³ (05) escolas. Cabe ressaltar que algumas escolas ofertam mais de uma modalidade de ensino.

Tabela 2 - Oferta de modalidades de ensino na Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria

Modalidade de Ensino	Total	
Modalidade Regular	Educação Infantil	3 escolas
	Ensino Fundamental	33 escolas
	Ensino Médio	24 escolas
	Educação Profissional	1 escola
Educação Especial	5 escolas	
Educação de Jovens e Adultos	22 escolas	

Fonte: Elaboração da autora com bases nos dados do Censo Escolar (2013), disponibilizados pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul¹⁴.

Segundo dados atualizados em 2015, com o profissional responsável pela Educação Especial na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, atualmente quatro (04) escolas ofertam a modalidade de ensino substitutivo ao ensino comum. Esta oferta é organizada por meio de uma escola especial e de cinco (05) classes especiais que estão distribuídas em três (03) escolas regulares de ensino. A Tabela 3 traz estas escolas, o tipo de serviço ofertado e a quantidade de classes especiais em cada instituição.

¹³ Segundo dados atualizados da gestão da Educação Especial, na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, atualmente, no município, existem quatro (04) escolas que ofertam o ensino substitutivo, sendo que uma das escolas deixou de ofertar esta modalidade de ensino, pois teve a sua classe especial fechada em 2014. Logo, a modalidade de ensino substitutivo no município apresenta-se da seguinte forma: uma (01) escola especial e cinco (05) classes especiais organizadas em três (03) escolas regulares.

¹⁴ Dados disponíveis no site: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2013.pdf
Acesso em: maio de 2015.

Quadro 1 - Oferta da modalidade de ensino substitutivo na Rede Estadual em Santa Maria

Escola	Modalidade substitutiva – Tipo de oferta
Escola A	Escola Especial
Escola B	Duas classes especiais
Escola C	Duas classes especiais
Escola D	Uma classe especial

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados disponibilizados por profissional responsável pela educação especial na 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

O Quadro 1 mostra que a Escola A é uma escola especial. A Escola B e a Escola C possuem duas (02) classes especiais cada uma e a Escola D possui uma (01) classe especial. A rede estadual no município possui o total de cinco classes especiais em funcionamento atualmente.

Após conhecer esses dados mais amplos referentes à Rede Estadual de Ensino no município, passo a investigar a presença de alunos público-alvo da Educação Especial no contexto das quarenta e uma (41) escolas, mais especificamente, alunos com deficiência intelectual, por esta ser a categoria que normalmente apresenta o maior número de alunos identificados.

Segundo os Microdados do Censo Escolar de 2013, no contexto das quarenta e uma (41) escolas da Rede Estadual de Santa Maria, tem-se o total de 25.516 matrículas. Destas, 1.215 pertencem ao público-alvo da educação especial, sendo 737 matrículas de alunos com deficiência intelectual. Justifico a atenção para os alunos com deficiência intelectual por ser esta a categoria que envolve o maior número de alunos público-alvo da educação especial, como apontam os estudos de Bridi (2011); Meletti e Bueno (2013). No contexto do município de Santa Maria, Bridi (2011), ao trabalhar com a Rede Municipal de Ensino, a partir dos dados do Censo Escolar de 2009, indica o maior percentual de alunos classificados com deficiência intelectual.

[...] o maior percentual corresponde aqueles nomeados como sujeitos com deficiência mental. Em relação ao fluxo de matrículas dos alunos da educação especial, no território nacional, esse dado apresenta consonância com os dados estatísticos do governo federal MEC/INEP. (BRIDI, 2011, p. 94).

No contexto da Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria, a Escola B apresenta um elevado número de alunos com deficiência intelectual, caracterizando-se como a escola urbana com o maior índice¹⁵. Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, dos quinhentos e quatro (504) alunos matriculados nesta escola, cinquenta e oito (58) enquadram-se no público-alvo da Educação Especial e cinquenta e seis (56) são identificados como alunos que possuem deficiência intelectual. Merece atenção este alto índice de alunos classificados nesta categoria, fato que impulsiona a escolha deste contexto como o local para onde dirijo minha atenção no decorrer da pesquisa.

Foi identificado, a partir dos Microdados do Censo Escolar (MEC/INEP, 2013) que essa escola possui duas (02) turmas de classe especial, as quais são nomeadas nesta pesquisa de “Turma A” e “Turma B”: uma com sete (07) alunos, e outra com oito (08), totalizando quinze (15) alunos que frequentam esses espaços. Desse total, quatorze (14) alunos são identificados como alunos que possuem deficiência intelectual e um (01) aluno está identificado com autismo. As idades variam entre seis (06) e dezessete (17) anos.

O Quadro 2 traz os dados referentes a uma das classes especiais da Escola B, intitulada Turma I. A turma é composta por oito (08) alunos com idades que variam de sete (0) a dezessete (17) anos. Destes, sete (07) são identificados como alunos com deficiência intelectual e um (01) com autismo.

Quadro 2 - Alunos da Turma A, idade e identificação no Censo Escolar

ALUNO	IDADE	IDENTIFICAÇÃO
A	7 anos	Deficiência Intelectual
B	7 anos	Deficiência Intelectual
C	8 anos	Deficiência Intelectual
D	12 anos	Deficiência Intelectual
E	14 anos	Deficiência Intelectual
F	14 anos	Autismo
G	16 anos	Deficiência Intelectual
H	17 anos	Deficiência Intelectual

Fonte: Elaboração própria da autora com base no banco dos Microdados (2013) do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2013).

¹⁵ Mais de 10% do total de alunos nesta escola são identificados como deficientes mentais.

O Quadro 3, mostra os dados referentes a Turma B, composta por sete (07) alunos, com idades que variam de seis (06) a dezessete (17) anos e todos identificados como alunos com deficiência intelectual.

Quadro 3 - Alunos da Turma B, idade e identificação no Censo Escolar

ALUNO	IDADE	IDENTIFICAÇÃO
I	6 anos	Deficiência Intelectual
J	7 anos	Deficiência Intelectual
K	8 anos	Deficiência Intelectual
L	10 anos	Deficiência Intelectual
M	15 anos	Deficiência Intelectual
N	16 anos	Deficiência Intelectual
O	17 anos	Deficiência Intelectual

Fonte: Elaboração própria da autora com base no banco dos Microdados (2013) do Censo da Educação Básica. (MEC/INEP, 2013).

Decidi por conhecer pessoalmente este contexto, para, assim, compreender esta proporção de alunos frequentando as classes especiais. Como já referido, pretendi, nesta pesquisa, conhecer os fatores que influenciam na permanência nestes locais, as características dos alunos que frequentam estas classes especiais, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto.

3.2 HABITANDO UM TERRITÓRIO

O segundo momento investigativo ocorreu ao adentrar a escola escolhida como *lócus* da pesquisa a fim de reconhecer o contexto das classes especiais, bem como as características dos alunos que a frequentam e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior destes espaços.

Para ocupar este contexto, foi realizado contato com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, bem como para solicitar autorização para realização do estudo na Rede. A partir da autorização deste órgão, foi realizado contato com a escola, *lócus* da investigação, para apresentar a

pesquisa, também foi solicitada a participação da escola e dos professores das classes especiais e organizado um cronograma de observações e entrevistas. A escola, especialmente a diretora e as professoras que atuam nas classes especiais, foi muito receptiva e autorizou a inserção neste contexto.

O primeiro movimento dentro do contexto pesquisado foi olhar a documentação dos alunos que frequentam as classes especiais a fim de conhecer as características destes sujeitos a partir dos seguintes aspectos: idade, diagnóstico clínico e percurso escolar.

Posteriormente foram combinados com as professoras os momentos destinados às observações no interior das classes especiais, com o objetivo de conhecer a turma e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos. As duas professoras das referidas classes especiais foram muito solícitas à participação na pesquisa, sendo que autorizaram a realização das observações nas aulas.

As observações no interior da Turma A ocorreram em todo o período da aula, ou seja, desde o momento que os alunos chegavam até o momento em que iam embora. A professora da Turma B solicitou que eu adentrasse o espaço no segundo período das aulas (após o intervalo do recreio), pois no primeiro momento realizava atividades pedagógicas que demandavam maior atenção dos alunos e a minha presença poderia distraí-los.

Foram realizadas nove (9) observações na Turma A e oito (8) observações na Turma B. Este número de observações foi delimitado por entender que, com esta quantidade de encontros com cada turma, poderia se conhecer, com certa profundidade, as características e as práticas pedagógicas realizadas nestes contextos.

As entrevistas com cada professora ocorreram em momentos diferentes. Estas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. A partir das entrevistas, foi possível conhecer alguns aspectos como: a experiência de cada professora na docência em educação especial e na classe especial; se as educadoras têm participação em algum processo avaliativo dos alunos para o ingresso na classe especial; o conhecimento acerca dos diagnósticos e percursos escolares de seus alunos; o funcionamento da turma (horários de entrada, saída e intervalos); o planejamento pedagógico do professor; o entendimento sobre “classe especial”; as percepções que possuem sobre os seus alunos e as expectativas que têm para o futuro destes.

Os dados produzidos a partir desses movimentos foram analisados com base no pensamento sistêmico, principalmente a partir das contribuições de Maturana (2009), Maturana e Varela (2001), Pellanda (2009) e Vasconcellos (2013), em referenciais teóricos que corroboram sobre a questão do diagnóstico, como Bridi (2011) e Moysés (2001) e sobre as classes especiais, como Caiado e Torezan (1995), Ferreira (1994), Machado (1994), Kassar (1995), Omote (2000) e Uhmman (2014).

4 CLASSES ESPECIAIS: CONFIGURANDO UM ESPAÇO

O mapa não é território (Alfred Korszybski, S/A)

Este capítulo se propõe a discussão e análise dos dados produzidos após adentrar o espaço da escola.

Como já referenciado, esta pesquisa ocorre a partir do olhar para duas classes especiais de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria – RS. As duas turmas de classe especial da escola funcionam no mesmo espaço físico, sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Segundo a documentação presente na 8ª Coordenadoria Regional de Educação e na Escola, a primeira Classe Especial foi autorizada no ano de 1982 e a segunda no ano de 1985.

De acordo com o Regimento da Escola (2010, 18), as classes especiais são espaços destinados aos alunos “com necessidades educativas especiais – deficientes mentais” na faixa etária de 6 a 17 anos, os quais serão incluídos no ensino regular quando apresentarem desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita. A decisão de frequência no ensino regular será realizada conjuntamente entre escola e família. O trabalho do professor, nestas turmas, deve basear-se em “métodos, procedimentos e técnicas didáticas para que o aluno portador de necessidades educativas especiais tenha acesso ao currículo da Base Nacional Comum” (p. 19).

Desta forma, seguem três eixos de análise intitulados: “Os sujeitos da classe especial”, “As práticas pedagógicas no contexto das classes especiais” e “O olhar das professoras”.

4.1 OS SUJEITOS DA CLASSE ESPECIAL

Este subcapítulo aborda as características dos alunos que frequentam as classes especiais, bem como alguns dados sobre seus percursos escolares a fim de compreender se estes aspectos influenciam na permanência das classes especiais em um contexto educacional voltado à inclusão de todos os alunos.

Entre as especificidades observadas estão: idade, presença de diagnóstico clínico, profissional responsável pelo diagnóstico e os documentos relacionados ao percurso escolar destes sujeitos, principalmente os históricos escolares. As turmas

estão nomeadas de “Turma A” e “Turma B” e cada aluno possui um nome¹⁶, o que facilita a organização das tabelas e, conseqüentemente, do trabalho.

4.1.1. Caracterizando os alunos

A partir da análise dos documentos e das observações realizadas no contexto das turmas, observei que na Turma A existe¹⁷ matrícula de sete alunos, com idades que variam de 9 a 18 anos.

Quadro 4 – Turma A: Diagnóstico e profissional responsável

(Continua)

	Nome	Idade¹⁸	Diagnóstico	Profissional
1	Miguel	9 anos	Retardo mental não especificado (CID F 79), Displasia Broncopulmonar (CID P 27.1), Asma (CID J 45.0), Cegueira e visão subnormal (CID H 54), Outras cataratas (CID H 26) e Retinopatia da prematuridade (CID H 35.1)	Neuropediatra (em formação)
2	Rafael	10 anos	Não consta documentação do aluno, porém segundo informação da professora apresenta paralisia cerebral e deficiência intelectual.	-
3	Pedro	11 anos	Retardo mental moderado (CID F 71) e Transtorno hipercinético (CID F 90).	Psiquiatra
4	Antônio	11 anos	Retardo mental moderado (CID F 71), Epilepsia (CID G 40) e Asma (CID J 45) .	Neuropediatra

¹⁶ Os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos.

¹⁷ No ano de 2016.

¹⁸ Idade em agosto/2016.

(conclusão)

5	Francisco	13 anos	Retardo mental não especificado (CID F 79.0).	Médico
6	Maria ¹⁹	16 anos	Retardo mental moderado (CID F 71.1), Hidrocefalia comunicante (CID G 91.0) e Atrofia cerebral circunscrita (CID G 31.0).	Pediatra
7	Tereza ²⁰	18 anos	Retardo mental (CID F 70).	Neuropediatra

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados disponibilizados na escola.

A partir do Quadro 4, é possível observar que todos os alunos que frequentam a Turma A possuem diagnóstico de deficiência intelectual²¹, sendo que muitos deles possuem comorbidades, conforme demonstrado no quadro acima.

Nos manuais anteriores ao DSM – 5 a deficiência intelectual é nomeada como Retardo Mental. Segundo Bridi (2011):

A deficiência mental nos manuais – DSM – IV, CID 10 E Sistema 2002 -, aparece sob a nomeação de retardo mental. Nos três manuais o retardo mental implica um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e comprometimento no comportamento adaptativo, tendo seu início antes dos 18 anos de idade. A presença desses três critérios é necessária para se pensar na hipótese diagnóstica. (BRIDI, 2011, p.41).

No decorrer desta pesquisa, é utilizado o termo deficiência intelectual, pois a partir de 2011 ocorre a substituição do termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual” no âmbito do DSM – 5 e no instrumento de preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica. Sobre o uso do termo “deficiência intelectual”, Silva (2016) esclarece:

No Brasil, o termo *deficiência mental* era utilizado como predominante até 2011, ano em que o Censo Escolar do MEC/INEP passa a utilizar o termo *deficiência intelectual*. Este termo assumiu visibilidade na Conferência de Montreal sobre Deficiência Intelectual, no ano de 2004, promovida pela

¹⁹ Maria era aluna da Turma A e, no decorrer da pesquisa, passou a frequentar a Turma B. Dessa forma, ela aparece nas diferentes turmas em ocasiões diversas. Nas tabelas I, II, III e IV a aluna aparece na Turma A por ser a turma que a aluna frequentava quando foram iniciadas as observações.

²⁰ Tereza, apesar de ter a sua documentação na pasta da Turma, não está mais frequentando a escola no ano de 2016, pois completou 18 anos de idade.

²¹ Descrito nos diagnósticos como Retardo Mental.

Organização Mundial da Saúde e a Organização Pan-Americana de Saúde. (SILVA, 2016, p. 86).

Desta forma, os Quadros 3 e 4 trazem o termo “retardo mental” com o intuito de uma representação leal do termo utilizado no diagnóstico realizado pelos diferentes profissionais de saúde²².

A professora regente da Turma A tem conhecimento dos diagnósticos de seus alunos e ressalta que este dispositivo é necessário para que estes frequentem a classe especial. Quando questionada a respeito, responde:

Sim, os meus alunos todos têm, eles tem que ter para frequentar a classe especial. (Professora Turma A).

A escola segue as recomendações legais dispostas no Parecer Nº 56 de 2006 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, o qual orienta que o aluno somente pode ser encaminhado para a classe especial a partir de um laudo emitido por equipe multidisciplinar, que inclui o profissional da saúde. Desta forma, o diagnóstico clínico parece funcionar como uma “entrada livre” para a classe especial.

Há poucos questionamentos, tanto dos professores quanto das famílias, sobre as possibilidades de aprendizagem ou de frequentar outro espaço pedagógico que não seja a classe especial depois que o aluno recebe o diagnóstico e o encaminhamento para frequentar esta turma. O saber médico se sobrepõe ao pedagógico. De acordo com Moysés (2001, p. 159) “o pensamento clínico propõe-se a construir uma linguagem que revele a ordem da verdade, tornando enunciável o visível, tornando visível o próprio tempo, que se integra ao discurso médico”.

Desta forma, o espaço para questionamentos quando se trata do saber médico é reduzido. Esse fator se reitera quando, ao ser questionada sobre a participação do elemento pedagógico no processo de ingresso dos alunos para a classe especial, a professora responde:

[...] nesses últimos anos não [participou do processo de ingresso dos alunos na classe especial], geralmente os alunos já vem com a determinação para a classe especial, ou do neurologista ou do conselho tutelar. (Professora Turma A)

²² Na presente dissertação os termos “retardo mental” e “deficiência mental” serão substituídos por deficiência intelectual.

Atualmente, as orientações políticas e educacionais orientam para um contexto educacional inclusivo, porém há um processo histórico da Educação Especial estritamente vinculado ao saber médico e a espaços especializados que se mantém presente nos dias atuais.

O momento político orienta a reorganização dos espaços educacionais, seguindo a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recente, o Plano Nacional de Educação (2014), em que a Meta 4 ressalta a garantia de um sistema educacional inclusivo. Igualmente, a Lei 13.146/2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu Art. 27 ressalta:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Apesar dos documentos legais orientarem para uma educação inclusiva, não basta matricular o aluno em classes comuns do ensino regular para que se caracterize um processo inclusivo, já que este “dependerá sim de um conjunto de fatores comunitários, escolares e familiares, não podendo ser visto apenas como uma função governamental” (PINHEIRO; COSTAS, 2012, p. 47).

Desta forma, talvez em virtude da fragilidade das diferentes dimensões que permeiam a inclusão escolar, como a dimensão política, de financiamento, das concepções que regem as práticas dos professores, da dimensão cultural e familiar e a partir de crenças historicamente pré-concebidas sobre a deficiência, alguns alunos são encaminhados às classes especiais. Para tal, estes alunos precisam portar um diagnóstico clínico que se torna um dispositivo muito potente na legitimação e permanência dos alunos nestes contextos e, conseqüentemente, na permanência destes espaços.

O olhar clínico, mais do que nunca, ainda é o olhar que sabe e porque sabe rege; seu poder normalizador é reconhecido a tal ponto que não precisará nem mesmo ser aposto sobre os indivíduos para que se sintam anormais, desviantes. A norma introjetada é exemplo modelar do controle a céu aberto, em todas as intersecções entre espaços e tempos ocupados pelo indivíduo. (MOYSÉS, 2001, p. 245).

O diagnóstico, muitas vezes, funciona como uma forma de controle e organização da escola, além de manter a lógica dual “este aprende/este não, este pode/este não”, traz certo “conforto” para o contexto escolar que, ao “conhecer” a causa do não aprender, com frequência se desresponsabiliza sobre este processo.

Em torno de 10 horas lancharam, 10:15 foram direto para a pracinha, onde se juntaram ao Rafael (que já estava no brinquedo com o monitor). As brincadeiras na pracinha ocorrem praticamente em todas as aulas, porém não parece haver uma proposta pedagógica planejada para este momento. O transporte chegou às 10:55 e levou todos os alunos. (Diário de Campo – Turma A).

A partir do trecho do diário de campo observei que, por aproximadamente uma hora, não houve atividades com propósitos e planejamento pedagógico claros, parecendo apontar para certa fragilidade nas práticas pedagógicas. Apesar de, normalmente no período anterior ao intervalo, os alunos realizarem atividades pedagógicas mais sistematizadas, após o intervalo eles sempre têm momentos “mais livres”, em que normalmente ficam na pracinha da escola sem ter uma atividade dirigida.

Destaco, a partir da frequência na pracinha da escola, a infantilização dos alunos da classe especial. Mesmo muitos deles estando na pré-adolescência e adolescência, parecem ser vistos ainda como crianças, já que frequentaram a pracinha em praticamente todos os dias observados.

Em relação à faixa etária dos alunos que frequentam a classe especial, esta parece não ser critério de ingresso ou permanência. Na Turma A, existe uma grande variação entre as idades dos alunos que regularmente a frequentam, sendo que o aluno mais novo tem 9 anos e o mais velho 17 anos, configurando assim uma heterogeneidade etária na turma.

O Regimento da Escola ressalta que a classe especial é voltada para alunos de 6 a 17 anos. Desta forma, a Turma A se enquadra no Regimento Escolar, o que permite uma reflexão sobre o próprio documento escolar que organiza a classe especial aberto a uma amplitude entre idades.

O desenvolvimento humano é pautado a partir da evolução biológica, associada ao ambiente cultural, sendo que os períodos desse desenvolvimento se dividem em: infância, adolescência, maturidade e velhice (LIMA, 2007). O sujeito se desenvolve a partir da sua maturação biológica, aliada aos estímulos proporcionados pelo meio em

que vive. Dessa forma, ao proporcionar os mesmos estímulos a diferentes níveis de faixa etária, conseqüentemente, diferentes níveis de evolução biológica, tem-se um entendimento de que os alunos da classe especial se encontram em um nível de desenvolvimento semelhante, o que é um equívoco, levando em consideração a evolução biológica.

Abaixo segue o Quadro 5, que traz a idade e o diagnóstico dos alunos da Turma B, bem como o profissional responsável por este diagnóstico.

Quadro 5 – Turma B: Diagnóstico e profissional responsável

	Nome	Idade²³	Diagnóstico	Profissional
1	Gabriel	10 anos	Síndrome de Down (CID Q 90).	Médico
2	José	10 anos	Transtorno Global do Desenvolvimento (CID F 84) e retardo mental moderado (CID F 71).	Médico
3	Clara	11 anos	Retardo mental moderado (CID F 71.1), Síndromes Epiléticas Especiais (CID G 40.5), Outras deformidades congênitas do pé (CID Q 66.8) e Ausência congênita da mão e dedos (CID Q 71.3).	Neurologista
4	Tiago	15 anos	Síndrome de Down (CID Q 90)	Médico
6	Paulo	16 anos	Síndrome de Down (CID Q 90).	Médico
5	Marcos ²⁴	17 anos	Transtorno Global do Desenvolvimento (CID F 84).	Psiquiatra

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados disponibilizados na escola.

Como mostra o quadro, na Turma B existe a matrícula de seis alunos com idades que variam de 10 a 17 anos. Do total de alunos que estão matriculados, todos

²³ Em agosto de 2016.

²⁴ Marcos era aluno da Turma B e, no decorrer da pesquisa, passou a frequentar a Turma A. Dessa forma, ele aparece nas diferentes turmas em ocasiões diversas. Nos Quadros I, II, III e IV o aluno aparece na Turma B por ser a turma que o aluno frequentava quando foram iniciadas as observações.

apresentam diagnóstico clínico, dois apresentam deficiência intelectual com outras deficiências associadas, três apresentam diagnóstico de Síndrome de Down e um aluno apresenta diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Todos estes diagnósticos foram atribuídos por profissionais da área médica, assim como ocorre com os alunos da Turma A.

A professora tem conhecimento dos diagnósticos de seus alunos e ressalta que o ingresso dos alunos na classe especial sempre esteve atrelado a uma certificação médica.

Sim, eles têm, todos tem o diagnóstico médico, nem que seja, “necessita de classe especial”, às vezes não diz a deficiência, só que ele precisa da classe especial [...] é um comprovante médico, sempre foi a partir de um comprovante médico. (Professora Turma B).

A referida professora atua na classe especial há 20 anos, desta forma, tem uma vasta experiência e propriedade para afirmar que o ingresso dos alunos neste contexto “*sempre foi a partir de um comprovante médico*”. Quando questionada se participa de algum processo avaliativo para o ingresso dos alunos na classe especial, a professora responde que não.

Pesquisadora - Tu participas de algum processo avaliativo para o ingresso dos alunos na classe especial?

Professora - Não.

Pesquisadora - Como ocorre esse ingresso?

Professora - Eles vêm, vem o laudo médico que ele necessita de classe especial ou o laudo da deficiência ou só que necessita de classe especial e eles são matriculados. (Professora Turma B).

Não há a participação do educador e o aspecto pedagógico não entra como critério frente ao ingresso dos alunos na classe especial. O critério de ingresso é centrado na presença do diagnóstico clínico ou do encaminhamento médico para estes espaços. É possível perceber o quanto a constituição histórica da Educação Especial, muito atrelada ao saber médico, permanece viva nas escolas, organizando o funcionamento do espaço escolar.

Segundo informação da escola, os alunos com Síndrome de Down apresentam deficiência intelectual associada, com prejuízo cognitivo e na fala, foram

categorizados no Censo Escolar, ano base 2013²⁵, como alunos com deficiência intelectual.

Em muitos contextos, crianças e adultos com Síndrome de Down são considerados sujeitos com deficiência intelectual devido às características que, na maior parte dos casos, apresentam. As habilidades cognitivas dos sujeitos com Síndrome de Down, segundo Moreira; El-Hani e Gusmão (2000) têm sido menosprezadas e grande parte dos estudos destacam que, na maioria dos casos, estes sujeitos demonstram desempenho compatível a sujeitos que apresentam deficiência intelectual leve e moderada.

Muitos desses aspectos se expressam como dificuldades ou atrasos no desenvolvimento que, através dos processos de compensação social, fundamentais na constituição do sujeito, podem ser superados. Na ausência ou insuficiência de movimentos de viabilizem esses processos de compensação, emergem os aspectos secundários da síndrome, como dificuldades motoras, de expressão oral e de seguir regras, posturas corporais inadequadas, e todo o conjunto de limitações presentes no conceito de deficiência mental. (CARNEIRO, 2007, p. 167).

Desta forma, há questionamentos sobre a possibilidade dos alunos se desenvolverem satisfatoriamente ao frequentarem um contexto escolar mais desafiador, interagindo com uma variedade de conhecimentos que circulam, por exemplo, em classes de ensino regular, com seus pares, capazes de produzir experiências mais enriquecedoras. Porém, também se entende que o ensino regular e os processos de inclusão têm um longo caminho a percorrer para atender às diferentes demandas de seus alunos.

Na Turma B também existe uma grande variação da faixa etária entre os alunos regularmente matriculados. O aluno mais novo tem 10 anos e o mais velho 17 anos. Este fator ocorre nas duas classes especiais existentes na escola, sendo que, quanto mais idade tiver o aluno, mais difícil pode ser o movimento de inclusão ao contexto regular de ensino.

Silva Júnior (2013) destaca que esses impasses (variação de idades e dificuldade de inclusão) ocorrem também no contexto de escolas especiais²⁶. Em relação a idade, o autor destaca que esta variação está relacionada “à concepção de que os alunos com deficiência necessitariam de um tempo maior para serem

²⁵ A pesquisa inicia com o olhar atento aos Microdados do Censo Escolar (MEC/INEP 2013).

²⁶ Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, intitulada “Alunos de Escolas Especiais: trajetórias na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”.

alfabetizados ou escolarizados” (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 82). Referente à inclusão, Silva Júnior (2013) destaca que estes espaços (escolas e classes especiais), apesar de terem um caráter transitório e preparatório para o ensino regular, não conseguem “parar no tempo”, ou seja, quando o aluno está “pronto” para ser incluído, já está com idade avançada, fator que dificulta e, até mesmo, inviabiliza a inclusão.

Não foram encontrados, na documentação dos alunos das Turmas A e B, pareceres ou avaliações pedagógicas que abordassem ou influenciassem a inserção dos alunos nas classes especiais, sendo que estes documentos existem neste contexto como uma forma de expressar o desempenho escolar dos alunos no decorrer do ano letivo e não como um documento que determina a frequência dos alunos nestes espaços.

O Parecer número 56 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2006) destaca que, no caso de encaminhamentos para escolas ou classes especiais, é necessário que o aluno seja submetido, além da avaliação da equipe escolar, que inclui o professor especialista em Educação Especial, também a avaliação interdisciplinar, a qual inclui o profissional da saúde (RIO GRANDE DO SUL, 2006). Dessa forma, a avaliação pedagógica e o diagnóstico clínico são dispositivos necessários ao encaminhamento para classes especiais.

Todavia, o diagnóstico clínico e o encaminhamento médico protagonizam a decisão de frequência destes alunos em classes especiais, sendo que a avaliação pedagógica, apesar de ser mencionada no referido Parecer, previsto como um dispositivo fundamental, não aparece na documentação dos alunos destas classes especiais.

Há muito tempo o saber médico influencia no contexto escolar e, em tempos de inclusão, este saber perpassa as orientações políticas educacionais e decide pelos espaços pedagógicos a serem frequentados por alunos público-alvo da educação especial.

4.1.2 O percurso escolar destes alunos

Ao problematizar o ato de distinção como protagonista na atribuição de um diagnóstico clínico e das possibilidades de diferentes percursos escolares destes sujeitos, o olhar foi voltado para os documentos dos alunos, objetivando conhecer

estes percursos escolares através dos históricos e das entrevistas com as professoras que atuam nestes espaços. Segundo Maturana e Varela (2001) distinção é:

O ato de designar qualquer ente, objeto, coisa ou unidade [...] cada vez que fazemos referência a algo, implícita ou explicitamente, estamos especificando um critério de distinção que assinala aquilo de que falamos e especifica suas propriedades como ente, unidade ou objeto. (MATURANA; VARELA, 2001, p 47).

A distinção, neste contexto, faz refletir sobre os percursos escolares que os sujeitos da classe especial trilham em suas vidas, ou seja, que momento de seus percursos escolares a distinção ocorre: já no início da escolarização? Ao fracassar no ensino regular? Estes movimentos, a distinção e a decisão pela frequência em classes especiais, são influentes no percurso escolar dos alunos, já que, após ingressar na classe especial, as possibilidades de retorno ao ensino regular são extremamente limitadas.

No Quadro 3, é exposto o percurso escolar de cada aluno que frequenta a Turma A, a partir dos seguintes aspectos: frequentou o ensino comum, quando passa a frequentar a classe especial e o tempo de permanência nesta classe.

Quadro 6 – Percurso escolar dos alunos da Turma A

(Continua)

	Nome	Ensino Comum	Classe Especial	Tempo de permanência na Classe Especial
1	Miguel	2013 – 1ª série	2013	3 anos
2	Rafael	Não frequentou a classe comum do ensino regular	2013	3 anos
3	Pedro	2011 – 1ª série 2012 – 2ª série 2013 – 3ª série	2014 – Foi transferido para classe especial	2 anos
4	Antônio	2012 – 1ª série	2012 – Foi transferido para uma classe especial (já extinta) e depois para a classe especial que frequenta atualmente	4 anos

(Conclusão)

5	Francisco	2010 – 1ª série	2011	5 anos
6	Maria	2009 – 1ª série 2010 – 2ª série 2011 – 2ª série 2012 – 3ª série 2013 – 4ª série	2014 – Foi transferida para classe especial	2 anos
7	Tereza	2004 – Ed. Infantil 2005 – Pré escola 2006 – 1ª série 2007 – 1ª série 2008 – 2ª série 2009 – 2ª série	2009 – Foi transferida para classe especial	6 anos

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados disponibilizados na escola.

O Quadro 6 mostra que, dos sete alunos que frequentam a Turma A, apenas Rafael não frequentou a classe comum do ensino regular, todos os outros alunos frequentaram e, posteriormente, foram transferidos para a classe especial. Três destes alunos frequentaram apenas a 1ª série²⁷ do Ensino Fundamental, sendo que dois deles, Miguel e Antônio, foram transferidos no mesmo ano para a classe especial. Francisco concluiu a 1ª série e no ano seguinte passou a frequentar a classe especial. Pedro frequentou o ensino regular por um tempo maior, visto que cursou até a 3ª série.

Duas alunas frequentaram o ensino comum por um período mais longo, Maria frequentou por dois anos a 1ª série, dois anos a 2ª série e quando estava na 4ª série foi transferida para a classe especial. Tereza frequentou a 1ª e a 2ª séries por dois anos cada uma, posteriormente sendo transferida para a classe especial.

Considerando que estes sujeitos iniciaram seus percursos escolares no ensino comum, permaneceram neste contexto por um tempo sem apresentar sucesso frente às exigências escolares, o que gerou um histórico de reprovação que acabou impulsionando o encaminhamento para a classe especial, deslocando, assim, este sujeito do ensino comum, cabe refletir sobre o momento que surge o olhar que distingue o aluno que está apto do que não está apto ao ensino regular.

Apesar da avaliação pedagógica não aparecer na documentação dos alunos como um dispositivo que influencia o ingresso destes sujeitos nas classes especiais, o olhar pedagógico, em alguns casos, faz essa primeira distinção entre os que podem

²⁷ Será utilizado o termo “série” ao invés de “ano escolar”.

estar no ensino regular e os que necessitam ser encaminhados à classe especial, posteriormente reafirmada e, de certa forma, legitimada por um diagnóstico clínico.

A partir de um ato de distinção, de uma diferenciação do normal/anormal realizada pela escola e pelos profissionais responsáveis pelos diagnósticos dos alunos, surge a descrição. O movimento de distinguir e descrever é de responsabilidade do sujeito que descreve, ou seja, “a experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição” ou seja, “todo o ato de conhecer faz surgir um mundo” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31-2).

Não existe neutralidade no ato de distinguir, “aceita-se que a distinção que o observador faz, o fato de um observador distinguir algo em relação a um fundo, constitui a ‘realidade’” (VASCONCELLOS, 2013, p. 140). Desta forma, ao olhar para os alunos e distinguir apto/não apto para frequentar o ensino regular, faz surgir um sujeito no qual são investidas e oferecidas diferentes possibilidades e destinos.

Entre as alunas, Maria e Tereza, que frequentaram o ensino regular por mais tempo, têm um histórico de reprovação escolar. Com o foco voltado ao aluno que não consegue avançar e se adaptar à escola, a reprovação e, posteriormente, o encaminhamento à classe especial, parece ser a solução dos problemas, os quais são reconhecidos como problema inerente ao aluno e não como um problema nas relações existentes neste sistema educacional.

São inúmeros os pesquisadores do campo educacional que vêm demonstrando, à exaustão, que os índices de repetência decorrem de uma concepção política e pedagógica que torna a escola uma instituição geradora de insucesso. As análises devem ser focalizadas no enfrentamento de um fracasso que é da escola e não da criança; de um problema que é político, coletivo e não individual. (MOYSÉS, 2001, p. 61).

Além de alguns destes alunos vivenciarem um histórico de reprovação, são raros os casos em que os alunos deixam de frequentar a classe especial e passam (ou voltam) a frequentar o ensino regular. Uhmman (2014) propõe que as classes especiais sejam espaços transitórios para alunos com deficiência.

Propõe-se então que sejam (re)pensadas as classes especiais, não como tradicionais e permanentes, mas como adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais e por apenas um período. Mas de que forma? Ao demonstrar comprometimento que o impeçam de, em um primeiro momento, se beneficiar da inclusão na classe regular de ensino, posta atualmente, a ele serão conduzidas mediações no espaço da classe especial

na mesma escola, para que em um **segundo momento**, possa estar de fato incluído. (UHMANN, 2014, p.42, grifo meu).

Entre os alunos que frequentam a Turma A, nenhum retornou ao ensino regular²⁸, sendo que Tereza, ao completar 18 anos, deixou de frequentar a escola e, segundo informações da professora, está frequentando a APAE. Onde se encontra esse “segundo momento” proposto por Uhmman (2014), o qual prevê que o aluno seja incluído no ensino regular após frequentar a classe especial, sendo esta compreendida como um espaço de “preparação” do sujeito para classes comuns de ensino? No contexto da Turma A, durante o período da realização da pesquisa, ele não aparece.

O tempo de permanência dos alunos na classe especial Turma A varia de 2 a 6 anos. Pedro e Maria estão há 2 anos frequentando a classe especial, sendo que Pedro ingressou aos 9 anos e Maria aos 14. Miguel e Rafael compõem a Turma há 3 anos, Miguel ingressou aos 6 e Rafael aos 7 anos. Antônio também ingressou aos 7 anos e frequenta este contexto há 4 anos. Francisco, que está na classe especial há 5 anos, ingressou quando tinha 8 anos de idade e Tereza, que já não frequenta mais a turma, teve a maior permanência, 6 anos. Nenhum destes alunos, uma vez que ingressaram na classe especial, voltou a frequentar o ensino comum.

A longa permanência dos alunos em classes e escolas especiais, e muitas vezes o não retorno/ingresso no ensino regular, é uma constante no histórico da educação especial. Silva Júnior e Baptista (2012) destacam esse processo como *transitoriedade restrita*, que seria:

[...] lógica que permeia uma longa permanência desses alunos nas escolas especiais é reflexo de uma dinâmica, construída [...] entre ensino comum e escola especial, lógica que reforça a compreensão de que as escolas especiais são espaços necessários à supressão ou minimização de dificuldades escolares apresentadas por determinados alunos. (p. 117).

Este movimento se assemelha ao contexto das classes especiais pesquisadas. Há uma transitoriedade restrita, fator que compromete o retorno/ingresso dos alunos da classe especial para o ensino regular e, como forma de legitimação destes espaços, há uma justificativa da permanência das classes especiais destinadas aos

²⁸ Durante a realização da Pesquisa (anos de 2015 e 2016).

alunos que dela necessitam, como retrata a fala da Professora da Turma A: “*uma turma diferenciada que trabalha de acordo com diversidade de cada aluno*”.

Quando questionada sobre o percurso escolar dos seus alunos, a professora da Turma A responde que conhece mais através de informações da família.

Eu conheço através dos pais, quando eles chegam aqui muitos já frequentaram outras escolas e vem pra cá, outros estão recém ingressando, né, mas através dos pais e dos laudos médicos, dos pareceres anteriores que eles têm. (Professora Turma A).

Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como já referido, muitos espaços substitutivos ao ensino comum foram fechados ou ressignificados. Em âmbito local²⁹, a realidade não é diferente. Dessa forma, muitos alunos passaram a frequentar a rede regular de ensino, porém alguns alunos que frequentavam classes especiais em outras escolas passam a frequentar as (poucas) classes especiais que se mantêm em funcionamento, entre elas, as duas que são focos desta pesquisa.

A professora da Turma A informou que, há bastante tempo, teve o caso de um aluno que frequentava o ensino regular na escola e, devido a sua inadaptação a este contexto, foi transferido para a classe especial. Ressalto que atualmente a professora não tem vivenciado, dentro do seu contexto escolar, a transferência de alunos do ensino regular para a classe especial, sendo que os últimos alunos que foram matriculados na classe especial, vieram transferidos de outras escolas.

Não tive nenhum caso assim de aluno que estava em sala regular e que veio [para a classe especial] depois. Há muito tempo atrás eu tive. Assim, foi feita avaliação, foi feita pesquisa com o professor indicou, solicitou neuro, foi feita toda aquela avaliação inicial e com o parecer do neuro daí foi incluído [na classe especial], mas ultimamente nenhum assim, porque a gente já tá trabalhando pra que isso não aconteça né, da criança sair da sala regular pra classe especial. (Professora Turma A).

Apesar da professora entender que este movimento do aluno deixar de frequentar o ensino regular para frequentar a classe especial não deva mais ocorrer, observei que todos os alunos da Turma A, tanto os alunos transferidos da classe regular, quanto alunos que tiveram a sua matrícula inicial já na classe especial, passaram a frequentar este contexto após a promulgação da Política Nacional de

²⁹ Município de Santa Maria – RS.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A referida Política (2008) destaca que “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas”.

É importante considerar que, mesmo com todos os movimentos relacionados à inclusão, principalmente com a contribuição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em esfera federal, estes movimentos não são impeditivos para a frequência de alguns alunos no contexto das classes especiais.

Sobre os movimentos em prol da inclusão escolar, a professora relata que pretendia incluir o aluno Pedro no ensino regular já para o início deste ano letivo (2016), mas a família não aceitou a inclusão e o aluno permanece matriculado na classe especial. A professora ainda deseja que este aluno, junto com a ex-colega Maria, sejam incluídos no ensino regular.

*Pesquisadora: Algum destes poderiam estar frequentando o ensino comum?
Professora Turma A: Ainda não, mas em seguida, ano que vem eu pretendo incluir dois né, que é a Maria e o Pedro³⁰.*

Apesar desses alunos possuírem um diagnóstico clínico e encaminhamento para frequência em classe especial, a professora, ainda assim, consegue fazer um movimento de aposta para que frequentem o ensino regular. Vale ressaltar que este movimento depende não somente da professora, mas de uma rede de relações entre diferentes elementos, tais como família, direção da escola, professor da rede regular, etc.

Segundo Cecchin (1991 *apud* Vasconcellos, 2013, p. 148) “o que vemos como sistema é simplesmente o encaixe de seus membros uns com os outros”. Pensar em sistemas remete a três premissas básicas: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Vasconcellos (2013) esclarece que a complexidade ou sistema complexo é formado por um grande número de interações. Por instabilidade, entende-se “um mundo instável, em processo de tornar-se” (Vasconcellos (2013, p. 111), ou seja, a incontabilidade e indeterminação do mundo e a intersubjetividade referem-

³⁰ Os nomes verdadeiros foram alterados para manter o sigilo da identidade dos alunos.

se à participação do observador como constituinte de uma realidade, ou seja, de que não existe uma realidade pré-concebida que antecede a observação.

Ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstâncias o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a **complexidade** do sistema.

Ao distinguir o dinamismo das relações presentes no sistema, o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução [...] assumindo a **instabilidade**, a imprevisibilidade e a incontrolabilidade do sistema.

Ao reconhecer a sua própria participação na constituição da “realidade” com que está trabalhando, e ao validar as possíveis realidades instaladas por distinções diferentes, o observador se inclui verdadeiramente no sistema que distinguiu [...] e estará atuando nesse espaço de **intersubjetividade**. (VASCONCELLOS, 2013, p. 151, grifo meu).

Para realizar o movimento de inclusão, se faz necessário entender a complexidade do sistema, o qual envolve a compreensão de que os sistemas são formados pelas relações que se estabelecem entre as unidades componentes, considerando a imprevisibilidade e a participação do observador como produtor de uma realidade. Ao não considerar estes aspectos, pode se repetir uma história de fracasso escolar, que para estes alunos, não é estranha.

Quando se compreende a noção de sistema complexo, é necessária a ampliação do foco de observação, deslocando-o do sujeito para centrá-lo na rede de relações sistêmicas entre os diferentes elementos. Considerando as múltiplas conexões entre as diferentes partes, aceita-se a instabilidade do sistema, não havendo controle nem previsibilidade frente a determinado fenômeno. Neste sentido, ao pensar no processo de inclusão escolar da Maria e do Pedro, este não estará apoiado ou será de responsabilidade única da professora da classe especial que faz o encaminhamento ao ensino regular, mas dependerá das relações entre os diferentes segmentos: professora do ensino comum, escola, turma de colegas, família, etc.

É perceptível o desejo e a aposta desta professora de que alguns de seus alunos possam frequentar o ensino regular, porém observo sua dificuldade em realizar este movimento devido a diversos fatores, entre eles o estigma que o aluno carrega por frequentar a classe especial.

O Quadro 7 mostra o percurso escolar dos alunos da Turma B a partir do olhar aos documentos destes alunos, principalmente com base no histórico escolar.

Quadro 7 – Percurso escolar dos alunos da Turma B

	Nome	Ensino comum	Classe Especial	Tempo de permanência na Classe Especial
1	Gabriel	2013 – 1ª série	2013 – foi transferido e permanece até o momento	3 anos
2	José	Não frequentou a classe comum	2013 – até o momento	3 anos
3	Clara	Não frequentou a classe comum	2012 – até o momento	4 anos
4	Tiago	2008 – 1ª série 2009 – 2ª série	2009 – transferido para classe especial, onde permanece até o momento.	7 anos
5	Marcos	2011 – 1ª série	2012 – transferido para a classe especial	4 anos
6	Paulo	Não frequentou a classe comum	2008 – até o momento.	8 anos

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados disponibilizados na escola.

Dos seis alunos que frequentam a Turma B, apenas três – Gabriel, Marcos e Tiago – frequentaram os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo informações da professora, Gabriel ingressou na classe especial em 2013, no mesmo ano foi encaminhado para a 1ª série e retornou à classe especial. Marcos frequentou apenas a 1ª série e Tiago frequentou o ensino regular até a 2ª série. Todos os outros alunos deram início ao seu percurso escolar já na classe especial, sendo que dos alunos citados, todos apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual³¹, com exceção de Marcos, que é diagnosticado com Transtornos Globais do Desenvolvimento, atualmente nomeado de Transtorno do Espectro Autista.

Reflete-se sobre a influência do diagnóstico como uma profecia ao futuro do sujeito, como criador de uma realidade.

A medicina estende sua atuação às escolas; afirma-se competente para prevenir e tratar os problemas escolares antes mesmo que surjam. Quase que se poderia falar, antes mesmo que haja escola. Medicaliza a educação, transformando problemas pedagógicos e políticos em médicos. Cria as

³¹ Alunos com Síndrome de Down são reconhecidos na escola como deficientes intelectuais.

doenças do não-aprender-na-escola e para elas propõe solução. (MOYSÉS, 2015, p. 66).

Uma carência de aposta pedagógica e uma descrença na capacidade destes alunos passa a existir e, estes sujeitos, no lugar de iniciar sua escolarização no contexto do ensino regular, em uma perspectiva inclusiva, já ingressam no sistema escolar frequentando a classe especial.

[...] o próprio diagnóstico de deficiência mental já implica a noção de uma incapacidade intelectual geral e generalizante, que inviabiliza a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos como um todo, de vez que estariam prejudicados “processos centrais e globais” fundamentais para a aquisição de habilidades e conhecimentos. Para um problema tão abrangente, não há meia solução [...] ou não se exclui ou se segrega. Já por sua definição e pressupostos, o sistema tende a excluir etapas intermediárias. (FERREIRA, 1994, p. 68-9).

Há muito tempo, a partir de uma perspectiva positivista, tem-se olhado para o sujeito e, *a priori*, lhe definido possibilidades de vida. Como se pode pensar e dizer que o aluno, devido a sua deficiência, não terá condições de frequentar e acompanhar o sistema regular de ensino se, em muitos casos (como dos sujeitos dessa pesquisa), essa experiência não ocorre?

O pensamento sistêmico propõe que as relações que se estabelecem em diferentes contextos influenciam as possibilidades, ou a falta delas neste caso, dos alunos frequentarem diferentes espaços. Desta forma, pensar as relações, segundo Vasconcellos (2013):

[...] nos permitirá pensar que a situação “está” assim, mas poderá vir a estar diferente e nos levará a perguntar: em que condições essas características que distingo se manifesta? Essa é uma pergunta pelo contexto em que o fenômeno acontece; uma pergunta pelas relações que o fenômeno distinguido tem com outras coisas que também estão acontecendo. É uma pergunta que também abre perspectivas para a possibilidade de mudanças acontecerem, das coisas poderem vir a acontecer de outro jeito. (VASCONCELLOS, 2013, p 150).

Na Turma B, a professora parece não reconhecer a influência das relações frente ao processo de desenvolvimento dos seus alunos, bem como parece ter dificuldades em compreender a sua influência, como observadora, na constituição de uma realidade. Desta forma, não há questionamentos, como “*em que condições essas características se manifestam?*”, por meio das quais seriam valorizadas as relações em um contexto. A professora parece apresentar uma postura que, nesta turma,

inviabiliza um olhar mais amplo frente à aprendizagem e à trajetória escolar dos alunos.

A educadora foi questionada se tinha conhecimento sobre o percurso escolar de seus alunos.

Pesquisadora - Você conhece a trajetória escolar dos seus alunos? De que forma participou dela?

Professora Turma B - Eu conheço dos que estiveram na classe regular e não conseguiram ficar e daí vieram para a classe especial, que foi o Tiago e o Gabriel.

A professora tem conhecimento dos percursos de alguns alunos que frequentaram o ensino regular na mesma escola de funcionamento da classe especial.

Além do ingresso muito precoce dos alunos no contexto das classes especiais, a maior parte deles, tanto da Turma A quanto da Turma B, depois que tiveram sua matrícula efetuada na classe especial, não tiveram novas experiências no ensino regular. Apenas Gabriel, em um determinado momento do ano letivo, teve a experiência de frequentar o ensino regular, porém, segundo a professora, não conseguiu se adaptar e acompanhar a turma.

O Gabriel estava na classe especial, foi para a classe regular e voltou para a classe especial. (Professora Turma B).

Quase todos os alunos da Turma B ingressaram no contexto da classe especial após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apenas Paulo ingressou neste contexto no mesmo ano de promulgação da referida Política. Mesmo com todos os movimentos relacionados à inclusão escolar, após a referida Política (2008) alguns alunos ainda são matriculados nas classes especiais. Vale ressaltar que, entre estes alunos, muitos nem vivenciaram experiências no contexto do ensino regular. É possível observar, neste momento, a dificuldade de mudanças em práticas instituídas, pois tais mudanças envolvem um reordenamento e uma reorganização de dinâmicas institucionais, culturais, políticas e pedagógicas. Mesmo diante de documentos legais e normativos, há uma tendência à manutenção de concepções e práticas.

O tempo de permanência dos alunos na Turma B varia de 3 a 8 anos. Gabriel e José frequentam há 3 anos a classe especial e também são os alunos mais novos da turma, os dois com 10 anos. Clara, atualmente com 11, e Marcos com 17 anos de

idade estão na classe especial há 4 anos. Tiago, 15 anos, e Paulo, 16 anos, frequentam a classe especial há um longo tempo, Tiago tem 7 anos de percurso escolar neste contexto e Paulo, 8 anos.

Além do longo período de permanência dos alunos nestas turmas, chama atenção que a metade deles já iniciou o seu percurso escolar em classes especiais. Não há, segundo a professora da Turma B, possibilidade de inclusão destes alunos no ensino regular, apenas para a aluna Clara, caso fosse mais assídua às aulas³².

Observo que o percurso escolar dos alunos da Turma B é muito restrito no que se refere ao ensino regular, sendo que muitos destes alunos nem chegaram a frequentar o ensino comum e os que frequentaram, o fizeram por pouco tempo. Também há uma longa permanência destes alunos nas classes especiais, com prognóstico negativo de retorno ao ensino regular.

É possível depreender que o longo percurso escolar nas classes especiais e a idade avançada dos alunos são fatores que dificultam o ingresso ou o retorno ao ensino regular, pois a classe especial apresenta-se como um espaço frágil no que se refere às práticas pedagógicas, empobrecido de interações sociais, fatores que têm indiscutível influência na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, a inclusão destes alunos fica, a cada ano, mais comprometida devido a estas fragilidades, que podem vir a ter como consequência uma estagnação no desenvolvimento destes sujeitos, fator que distancia a possibilidade de frequentarem o ensino comum. Há uma circularidade, um ciclo que se retroalimenta.

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DAS CLASSES ESPECIAIS

A Pantera Cor-de-rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devir-mundo, de forma a tornar-se ela mesma imperceptível, ela mesma a-significante, fazendo sua ruptura, sua linha de fuga, levando até o fim sua "evolução a-paralela". (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Neste momento da análise, o objetivo foi conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes especiais a partir das observações realizadas nestes

³² A aluna Clara esteve presente em apenas dois dias, dos oito que foram realizadas observações.

espaços, bem como das entrevistas com as professoras, refletindo sobre a influência das práticas pedagógicas para a permanência das classes especiais.

Há muito tem-se acreditado e trabalhado a partir de uma perspectiva positivista e representacionista, ou seja, há uma crença sobre a existência de uma verdade pré-concebida que deve ser transmitida, no caso da escola, aos seus alunos. Segundo Cardozo (2014, p. 121) “as teorias do currículo, não diferentemente, obedeciam a essa tradição metafísica, pois supunham a existência de uma coisa transcendental chamada ‘currículo’, existindo fora do sujeito e esperando para ser descoberta”.

Esta concepção de conhecimento, o representacionismo, entende que existe um mundo independente da nossa experiência como ser humano, um mundo de informações que devem ser extraídas e internalizadas pelos seres humanos.

Maturana e Varela (2001, p. 9), discordam desta concepção de conhecimento e esclarecem que “o representacionismo pretende que continuemos convencidos de que somos separados do mundo e que ele existe independente da nossa experiência”. Desta forma, Maturana e Varela (2001) entendem que o ser humano não é passivo de informações e realidades já existentes, sendo constantemente atuante na construção de realidades.

Para estes autores, a construção de uma realidade envolve a ação direta do sujeito que observa, ou seja, “a experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 31). Não existe uma realidade pré-concebida, anterior à experiência do observador, ou seja, o observador distingue, descreve e uma realidade passa a existir através da descrição.

Para Maturana e Varela (2001, p. 35), “conhecer é uma ação efetiva, ou seja, uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”. A experiência do ser humano se dá de forma independente em cada um e tem papel fundamental no conhecer, sendo que “todo o ato de conhecer faz surgir um mundo”. Desta forma, o conhecimento parte das experiências vividas pelos sujeitos e cada um irá conhecer e viver de acordo com a sua experiência.

Segundo Maturana e Varela (2001) os seres vivos são seres autopoieticos. Segundo os autores, autopoiese significa se autoproduzir, ou seja, os seres vivos se auto-organizam e se autoproduzem, são sistemas fechados na sua autoprodução. Segundo Pellanda (2009, p. 23), autopoiese “expressaria a ideia de autoprodução dos

seres vivos, o que foi aplicado originalmente ao funcionamento das células como sistema que produz a si mesmo ao operar no processo de viver”.

Entendendo os seres vivos como autopoieticos, autoprodutores, compreende-se que estes produzem também a sua realidade, uma realidade consensual, sendo compartilhada por meio da linguagem. Desta forma, existem múltiplas realidades, como esclarece Vasconcellos (2007 apud Bridi 2011, p. 66): “Substitui-se a preocupação com a verdade pelo reconhecimento de *múltiplas verdades*, de diferentes *narrativas*, não mais sobre a ‘realidade tal como ela existe’, mas sobre a experiência”.

Levando em consideração a teoria de Maturana e Varela (2001), é impossível pensar de forma linear, valorizando, por exemplo, relações de causa/efeito, pois cada sujeito se auto-organiza à sua maneira.

A noção de *autopoiesis* implica, portanto, a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo, independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito. (PELLANDA, 2009, p. 24).

Ao compreender que cada sujeito tem uma organização própria, ou seja, uma organização autopoietica, se faz pertinente conhecer o conceito de organização e de estrutura. Maturana e Varela (2001, p. 54) destacam que *organização* é o conjunto de “relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica” e *estrutura* são “os componentes e relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização”, sendo que traz as características próprias de cada sujeito, “se modifica continuamente visando sua auto-organização diante das perturbações causadas pelo ambiente” (BRIDI, 2011, p. 62).

É nesta perspectiva que se entende a aprendizagem e, sendo assim, pensar em práticas pedagógicas remete ao conceito de cognição. Pellanda (2009) define cognição:

O conjunto de interações de um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face aos ruídos perturbadores do meio (interno ou externo), transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos. Com esse trabalho do sistema emergem processos de complexificações sempre crescentes e sempre em devir. (PELLANDA, 2009, p 35).

Para Maturana e Varela (2001, p. 108) perturbação é um sistema de interação entre o sujeito e o meio que pode desencadear um efeito, porém “uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta”. Ou seja, uma perturbação é imprevisível, não consegue pré-definir a sua influência sobre o sujeito, é o próprio sujeito que determina quais mudanças irão ocorrer por meio de sua estrutura.

Esta imprevisibilidade quanto à influência da perturbação sobre o sujeito se dá, pois, consideram-se os seres vivos como sistemas fechados, dotados de uma clausura operacional, ou seja, “o sistema nervoso funciona como uma rede fechada de mudanças de relações de atividade entre seus componentes”, sendo que é a estrutura, como um sistema fechado, que irá determinar as mudanças que ocorrerão no sujeito a partir das perturbações do meio (MATURANA; VARELA, 2001, p. 183). Desta forma, as situações perturbadoras do meio causarão diferentes formas de auto-organização dos sujeitos.

Uma mesma atividade pedagógica, ao desencadear perturbações, produzirá efeitos de diferentes formas e magnitudes determinadas pela estrutura singular de cada sujeito. As modificações operam em níveis estruturais como decorrência da própria dinâmica do sujeito, desencadeada por suas interações. (BRIDI, 2011, p. 126).

Nesta perspectiva, ao proporcionar um ambiente desafiador, o professor deve estar consciente que cada sujeito irá se reorganizar de uma maneira própria. Sendo assim, o planejamento, elemento de fundamental importância quando se trata de práticas pedagógicas, está intimamente ligado à oportunidade de se organizar e de propor um ambiente complexo e desafiador.

Não é possível pensar em práticas pedagógicas sem pensar em planejamento, que segundo Fusari (1988, p.10) é "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos".

As professoras entrevistadas foram questionadas sobre como pensam e planejam suas aulas, para que fosse possível conhecer como ocorre o planejamento pedagógico para as classes especiais. As duas professoras ressaltaram que

observam as especificidades de cada aluno, objetivando contemplar as suas potencialidades e respeitar suas dificuldades.

É bem diferenciado, porque cada aluno tá num nível né, então geralmente cada um tem que ter um tipo de atividade né, para tentar desenvolver ao máximo a potencialidade de cada um, é pensando em cada um. (Professora Turma A).

A professora da turma A trabalha com atividades diferenciadas para cada aluno. Para alguns alunos ela realiza a cópia no caderno, outros precisam copiar do quadro para o próprio caderno.

A professora copiou a data no caderno dos alunos Francisco, Miguel, Rafael e Antônio, para que pintassem e contornassem a escrita da data e a letra de seu nome. Quando Pedro chegou, a professora copiou a data no quadro para que o aluno a reproduzisse em seu caderno. (Diário de Campo – Turma A).

Com alguns alunos a professora trabalha atividades que estimulam o desenvolvimento da motricidade, como recorte e colagem de materiais diversos (papel e EVA) e confecção de bolinhas de papel para utilização nos trabalhos e jogos de encaixes. Com outros alunos a professora trabalha o reconhecimento de letras através de identificação e recorte de revistas, folhas de atividades e jogos que relacionam vogais e consoantes com a primeira letra dos objetos. Para alguns alunos, a professora utiliza atividades de escrita de palavras com letras móveis, jogos e atividades em folhinhas. Saliento que a professora planeja as suas atividades a partir dos conhecimentos de cada aluno.

Antônio estava iniciando uma atividade onde tinha que reescrever o seu nome com as letras recortadas. Para isso tinha que recortar as letras de seu nome (o qual estava escrito na atividade) de algumas revistas e ir colando abaixo de cada letra do seu nome. Francisco tinha a mesma atividade de Antônio, porém ainda estava sublinhando a data que a professora tinha copiado no seu caderno [...] Pedro chegou, a professora passou a data no quadro para que copiasse, ele copiou e a professora lhe deu uma atividade onde tinha que identificar com que vogal começava as figuras da folhinha e ligar a figura até a vogal corretamente, posteriormente teria que pintar as figuras. (Diário de Campo – Turma A).

Observei que, para a Turma A, existe um planejamento variado, ou seja, a professora pensa e propõe uma atividade quase exclusiva para cada aluno, que parece ser pensada e planejada de acordo com o nível de conhecimento. Este

trabalho demanda empenho da professora em relação ao planejamento quase “personalizado” para cada aluno.

Todavia, observei também que os recursos pedagógicos são pouco diversificados, já que em muitos encontros a professora trabalhava com recursos muito semelhantes. Desta forma, apesar da professora relatar a forma diversificada de trabalho, a partir do conhecimento de cada aluno, observou-se uma repetição do recurso utilizado: as folhinhas de atividades, o recorte e a colagem.

Pedro estava fazendo atividades de folhinhas onde tinha que relacionar número/quantidade e pintar. Miguel não se deteve em nenhuma atividade, apesar de ter a sua disposição duas folhinhas com atividades para pintar. (Diário de Campo – Turma A).

Os alunos estavam trabalhando com folclore, estavam fazendo um álbum do folclore, pintando desenhos de figuras importantes do folclore em folhinhas (Saci, Cuca, etc.) porém, em nenhum momento trabalharam com as histórias do folclore ou outro recurso (música, livro, filme, etc), pelo menos não nos dias que se realizou observação. (Diário de Campo – Turma A).

Neste sentido, apesar das “folhinhas” de atividades trazerem diferentes objetivos, como pintar, recortar, escrever, reconhecer letras, este recurso se repetiu em diversos encontros.

Todas as atividades pedagógicas³³ observadas propostas pela professora da classe especial ocorreram no contexto da sala de aula, demonstrando pouca interação da Turma A com outros ambientes da escola, como a biblioteca e sala de informática, o que parece tornar o ambiente pouco desafiador e diversificado para os alunos, caracterizando um percurso solitário dos alunos que frequentam o contexto da classe especial na escola.

A professora da Turma B³⁴ relata que planeja o seu trabalho com a turma observando o ritmo de cada aluno.

O planejamento é muito de acordo com as condições, como vou te dizer, com o ritmo de cada um, qual é a defasagem que tem, o que precisa mais ser trabalhado, se é o alfabeto, se é recorte, se é colagem, se é pintura e daí vai trabalhando aos poucos assim, um pouco com cada um, larga um aqui, pega outro ali. De acordo com as necessidades deles, as dificuldades de cada um, sempre visando um processo de alfabetização, que a gente sempre tenta trabalhar letras, letra inicial, sempre trabalho o nome deles, com que letra começa, que letra termina, aquela questão assim. E depois vogais, todo o alfabeto relacionando as letras. Sempre visando a alfabetização, embora

³³ Apenas o intervalo e o horário da pracinha não ocorriam em sala de aula.

³⁴ No contexto da Turma B, as observações foram realizadas a partir do intervalo.

talvez não consigam, e também a área perceptiva, equilíbrio, motricidade ampla, fina, atenção, são essas atividades assim. (Professora Turma B).

Segundo relato da professora, as especificidades dos alunos são o ponto de partida para o planejamento das aulas. As observações realizadas no contexto da Turma B ocorreram sempre após o intervalo, pois, segundo a professora, no primeiro momento da aula são trabalhadas atividades mais voltadas ao conhecimento pedagógico e após o intervalo eles têm o tempo “mais livre”. Desta forma, todas as observações ocorreram neste momento “mais livre” dos alunos.

Ficaram na sala de aula porque chovia muito. Depois de pintarem uma folha, a professora deu-lhes massinha de modelar para brincarem, Gabriel e Tiago foram jogar bola no corredor da sala, Paulo, que estava na sala de recursos passeado (fica junto a sala de aula da classe especial, separados por uma parede) foi jogar bola junto com os colegas. Maria estava montando um jogo de letras iniciais e desenhos e Clara somente olhando. A professora estava colocando música e José ficou dançando sozinho perto do rádio. (Diário de Campo – Turma B).

Os alunos quase não interagiam entre eles. O ambiente era pouco desafiador. Estes momentos pareciam não ser planejados sistematicamente, já que os alunos escolhiam, aleatoriamente, o que gostariam de fazer. Muitas vezes, pareciam apenas esperar a hora de ir embora.

2ª Dia de observação: Cheguei na escola 15 horas e os alunos estavam no recreio [...] eram 15:45, os alunos da classe especial foram para a pracinha [...] em torno de 16:30 voltaram para a sala de aula e ficaram esperando a van que chegou às 17 horas. (Diário de Campo – Turma B).

Apesar de, segundo os relatos das professoras das Turmas A e B, existir um planejamento muito específico, parece haver um pré-conceito a respeito das habilidades e do nível de inteligência dos alunos, o que por vezes resulta na organização de atividades pouco desafiadoras. Essas atitudes podem ser percebidas na fala das professoras quando referem as características que os alunos devem apresentar para frequentar as classes especiais:

Os [alunos] que tenham um nível de comprometimento cognitivo maior assim. (Professora Turma A).

[...] crianças que não tem condições de ficar na classe regular ficam [na classe especial] para serem melhor atendidas, em termos de atenção, de pedagógico, de conteúdo e até pela dificuldade que eles têm de interação. (Professora Turma B).

Para Maturana, todos os sujeitos são inteligentes e a inteligência “emerge das relações sociais”. Sendo assim “quanto mais rico e desafiador for um ambiente, mais oportunidade teremos de desenvolver nossa inteligência” (PELLANDA, 2009, p. 75). Desta forma, a concepção de “*um comprometimento cognitivo maior*” e de “*crianças que não tem condições*” pode resultar em uma fragilidade na disponibilização de desafios aos alunos da classe especial, comprometendo assim o desenvolvimento da cognição.

Quando questionadas sobre como é o funcionamento das aulas, a professora da Turma A não especificou aspectos do trabalho pedagógico, apenas relatou sobre os horários de entrada, intervalo e saída. Os horários de entrada e saída da aula são semelhantes às demais turmas da escola, porém algumas vezes saem antes devido ao transporte escolar chegar mais cedo. Apenas o intervalo ocorre em horário diferenciado, pois neste turno existem somente turmas dos anos finais do ensino fundamental.

O horário deles é o horário normal, as vezes eles saem mais cedo em função das vans, mas o horário é normal, das 7:40 às 11:40. O intervalo é diferente, diferente porque agora a gente não tem currículo pela manhã, quando nós tínhamos currículo pela manhã, o recreio deles, o intervalo era junto com o currículo, para eles interagirem com as crianças também né, mas agora como é só séries finais, daí é meio complicado, eu prefiro fazer separado. (Professora Turma A).

Apesar de alguns alunos encontrarem-se em idade compatível com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, parece haver uma ideia de que somente podem frequentar intervalos juntamente com crianças pequenas, de anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, os alunos da Turma A nunca realizam intervalo com os outros alunos da escola, somente entre os seus colegas.

O momento destinado ao lanche também ocorre de forma separada, sendo que cada um dos alunos leva a sua toalhinha, realiza a higiene no banheiro que fica dentro da sala de aula e, após isso, faz o lanche. Estes aspectos de higiene se configuram como práticas pedagógicas voltadas para atividades da vida diária (AVD), prática muito comum em escolas e classes especiais, com alunos considerados muito comprometidos por suas deficiências. Saliento que faz parte da prática pedagógica desta professora contemplar essas atividades de vida diária (AVD).

Nesta perspectiva, Silva Júnior (2013, p. 26) destaca que as atividades da vida diária, muito recorrentes em escolas especiais, “propiciam ao aluno com deficiência o aprendizado funcional e mecânico de tarefas orientadas à emergência de hábitos”. No contexto observado, as aprendizagens relacionadas à vida diária têm um papel muito importante.

Em relação aos horários de entrada e saída, existem algumas exceções, como os alunos Pedro e Miguel. Em todas as observações realizadas no contexto da Turma A, Pedro chegou muito depois do início da aula e Miguel muito antes. Segundo a professora, Miguel chega na escola em torno de 30 a 40 minutos antes da aula iniciar, sendo que já na primeira hora de aula sente fome e apresenta comportamento muito agitado.

Antes da professora ir imprimir outra gravura da gravata, deu a Miguel umas bolachas e me disse que acreditava que o aluno estava faminto, pois ele estava na escola desde muito cedo, em torno de 40 minutos antes da aula começar. (Diário de campo – Turma A).

Em todas as observações os alunos³⁵ saíram mais cedo do que o restante da escola, por volta de 11 horas, ou seja, em torno de 40 a 45 minutos antes do horário normal de término da aula. Este quesito pode ser constatado através dos diários de campo produzidos a partir das observações.

1ª dia: Em torno das 11 horas, um dos alunos chamou a professora para voltar para a sala de aula, quando estava se organizando para entrar o transporte chegou (em torno de 11:10) e levou todos os alunos para casa.

3º dia: Em torno de 10:30 foram para o pátio e para a pracinha (que já estava pronta, após a reforma), brincaram juntos e um pouco antes das 11 horas o transporte escolar chegou e levou todos os alunos.

5º dia: Perto das 11 horas o transporte chegou e levou Miguel³⁶ para casa.

7º dia: O transporte chegou às 10:55 e levou todos os alunos.

9º dia: Em torno de 11:10 o transporte escolar chegou e levou os alunos embora.

Apesar da Escola e da professora estarem organizados para atender a Turma A nas quatro horas do turno, devido ao transporte escolar um aluno chega antes do horário previsto, outro chega depois e todos saem antes do término da aula.

Destaco o fato dos alunos, com frequência, saírem mais cedo e este elemento não ser um motivo de preocupação da professora e da equipe diretiva. É perceptível

³⁵ Utilizavam o mesmo transporte para ir embora.

³⁶ Era o único aluno presente neste dia.

que há um tratamento diferenciado frente aos alunos da classe especial em comparação aos alunos do ensino comum, sendo necessário a estes o cumprimento de uma carga horária mínima e dias letivos para cumprirem o ano escolar. Tal tratamento diferenciado pode representar um esvaziamento das questões pedagógicas referente aos processos de escolarização dos alunos que frequentam as classes especiais.

Dessa forma, é possível perceber a diferença entre ensino comum e educação especial dentro da mesma escola. Segundo Ferreira (1994, p 63-64), “[...] a eventual colocação em um mesmo espaço físico, a escola comum, não supera problemas de integração psicológica e social dos alunos, principalmente porque o sistema que segrega é o mesmo que se responsabiliza por ‘integrar’”.

Entre os alunos que frequentam a Turma A, alguns eram pouco assíduos às aulas, entre eles, Antônio e Rafael. A professora relatou que ele raramente vem à escola, apesar de ter o monitor escolar disponível para auxiliá-lo nas questões de higiene/alimentação/locomoção. Este aluno apresenta comportamento muito agressivo e de pouca adaptação ao contexto escolar, sendo que no ano de 2015 recebeu atestado médico para não frequentar o ambiente escolar.

Outros alunos da Turma A frequentam as aulas assiduamente, entre eles, Francisco, Pedro e Miguel. Francisco estava presente em todas as observações realizadas no contexto da turma. Pedro, apesar de assíduo, chega sempre atrasado, sendo que a falta de pontualidade, devido ao transporte, atrapalha o desenvolvimento das atividades escolares e os processos de aprendizagem, já que perde uma considerável parcela da aula.

Apesar da falta de pontualidade, Pedro é o aluno que a professora deseja incluir no próximo ano letivo, sendo que já construiu muitas habilidades relacionadas à leitura e escrita, estando quase alfabetizado. O fato do aluno estar apresentando progressos no seu processo de alfabetização é um dos motivos que propicia uma possibilidade de inclusão no ensino regular, já que o próprio Regimento (2010, p. 18) da escola ressalta que “o educando que apresentar desenvolvimento na leitura e escrita, será integrado no ensino regular”.

[...] visando, aqui na escola, a alfabetização e possível inclusão. (Professora Turma A).

A alfabetização parece ser um critério pedagógico definidor para o encaminhamento ou não do aluno para o ensino regular.

Em relação a Turma B, a professora relatou que o funcionamento das suas aulas se dá a partir da utilização de diferentes abordagens e materiais.

Eles chegam na sala de aula, pegam o material, eu faço a data porque eles não conseguem fazer a data, eu faço a data e o nome. [...] eu passo atividades no caderno, colo as folhas, pinto as atividades e colamos no caderno. E depois com jogos, daí depois do recreio geralmente é com jogos que tem ou a música, eu coloco um CD com músicas, que eles gostam de CD de cantigas. (Professora da Turma B).

Ressalto que não foi observado o primeiro momento da aula onde, segundo a professora, são trabalhadas atividades mais sistematizadas. As observações, no contexto da Turma B, ocorreram somente após o recreio, momento em que os alunos tinham um “tempo livre” para escolher jogos, escutar música e brincar.

A professora pegou alguns brinquedos, entre eles pazinha de brincar na areia e alguns brinquedos que fazem formas na areia. Tiago e Gabriel sentaram para brincar, mas não juntos, cada um sozinho com seus brinquedos, apenas interagiram na hora de se jogar areia um no outro, sendo que Gabriel jogou areia também em mim e na professora. José só ficou no brinquedo que imita uma moto e Paulo na sala de aula. Passado um pouco das 16 horas eles foram para a sala de aula e ficaram brincando com bola e dando risada. Não tinha uma brincadeira direcionada parecendo indicar uma ausência de objetivo específico. (Diário de Campo – Turma B).

Apesar de não realizar observações no primeiro momento da aula, percebi que, após o recreio, os alunos não realizavam atividades sistematizadas com algum objetivo específico. A interação entre os pares também era frágil, já que na maioria das vezes não brincavam de forma compartilhada. No contexto da Turma A, também frequentemente ocorria um momento “mais livre” após o intervalo.

Todos estavam brincando e jogando de forma livre, não parecia ter um planejamento da professora em relação à organização desse tempo “mais livre” após o recreio. (Diário de Campo – Turma A).

Todos os alunos foram para a pracinha, brincaram cada um com uma coisa diferente, sem organização e com pouco interação entre eles. Começou a chover e eles ficaram no pátio coberto, Paulo e José sentados junto comigo e a professora, Tiago e Gabriel jogando bola, depois entraram para a sala, montaram quebra-cabeça lógico, Gabriel subia em cima das classes e cuspiam nos colegas. (Diário de campo – Turma B).

Este momento “mais livre”, onde os alunos das Turmas A e B têm espaço para escolher jogos, músicas e outros materiais que desejarem trabalhar parece, a partir das observações, empobrecido de planejamento e, conseqüentemente, de uma educação desafiante e estimuladora. Segundo Pellanda (2009, p. 43), “precisamos pensar em estratégias pedagógicas como dispositivos de desencadeamento de situações internas aos sujeitos estudantes, proporcionando então ambientes de autoexperimentação”.

Em relação aos horários de entrada, intervalo e saída da Turma B, observei que ocorrem concomitantemente aos demais alunos da escola. Na escola, o intervalo do Ensino Fundamental é dividido em dois, sendo um para os alunos menores e outro para os alunos maiores. Os alunos da classe especial participam dos dois intervalos.

É o mesmo horário de entrada e saída, o recreio que eles participam de dois recreios, dos pequenos e dos grandes. (Professora Turma B).

O lanche é realizado no contexto da sala de aula, os alunos levam as suas toalhas, fazem a higiene no banheiro da sala e realizam a refeição neste contexto. Este momento, assim como na Turma A, também se caracteriza por um trabalho pedagógico voltado às atividades da vida diária (AVD), muito conhecido no contexto de escolas e classes especiais.

A assiduidade dos alunos da Turma B é variável, sendo que Tiago estava presente em todos os momentos observados, Gabriel e Maria faltaram apenas um dia e Paulo ausentou-se em três dias. José e Clara são menos assíduos, sendo que Clara esteve presente em duas aulas. O aluno Marcos nunca esteve presente nos dias observados. O aluno João não frequenta mais a escola, pois foi transferido para outra Rede de Ensino devido à mudança de endereço.

A frequência escolar, a pontualidade, as mediações dos professores e a interação entre os pares são aspectos que influenciam nas práticas pedagógicas em qualquer contexto educacional, incluindo as classes especiais. Desta forma, a falta de assiduidade de alguns alunos e a diversidade de horários de chegada e saída podem comprometer os processos de mediação professor/aluno e interação entre estes, fundamentais no processo de aprendizagem.

Segundo a teoria da biologia da cognição de Maturana e Varela (2001), o viver e o aprender são inseparáveis. Estes autores destacam que a aprendizagem surge através das perturbações do meio, que serão ressignificadas a partir da estrutura

singular de cada sujeito. Os autores descrevem aprendizagem como “expressão do acoplamento estrutural, que manterá sempre uma compatibilidade entre o funcionamento do organismo e o meio em que ele ocorre” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 192).

A aprendizagem depende de condições relacionadas às interações e mediações que ocorrem em um determinado ambiente, entendidas como perturbações. Segundo Pellanda (2011, p. 8) “essas condições correspondem àquele ambiente onde os alunos e alunas possam se experimentar num ambiente de relações solidárias que servem de perturbações constantes para o desenvolvimento”.

Nesta perspectiva, questiona-se sobre a forma que essas classes especiais produzem perturbações capazes de potencializar novas e mais complexas formas de auto-organização e funcionamento destes sujeitos. Entende-se que a riqueza de interações influenciam consideravelmente para desenvolvimento destes alunos. Maturana esclarece a importância da convivência para a educação.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que o seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (MATURANA, 2002, p. 29).

Cabe destacar que as relações no contexto de classes especiais já são, de certa forma, difíceis. Este espaço se configura como um local frequentado por alunos, onde os próprios apresentam dificuldade de interação, seja pela dificuldade de socialização ou comunicação. Desta forma, ao propor interações entre pares que já apresentam dificuldades próprias neste quesito, ficam comprometidas as interações e as relações sociais.

É importante destacar também que a pouca interação observada entre os alunos do ensino regular com os da classe especial é muito comum. Em alguns intervalos, no contexto da Turma B, os alunos do ensino regular inclusive zombavam e fugiam de alguns alunos da classe especial. Assim, os alunos da classe especial apresentam dificuldade em interagir entre eles e lhes é proporcionado poucos momentos de interação com o restante da escola.

Os dois alunos do ensino regular, J. e R.³⁷ estavam junto com os alunos da classe especial, eles sempre ficam com os alunos da classe especial. Neste mesmo dia, no recreio, alguns alunos do ensino regular ficavam correndo atrás e provocando Tiago de uma maneira preconceituosa e sarcástica. (Diário de campo – Turma B).

É perceptível a ambivalência aluno de ensino regular/aluno do ensino especial no contexto da escola. Apesar da escola ter muitos alunos público-alvo da educação especial incluídos no ensino regular, ainda é visível a segregação. Dessa forma, corroboro com as palavras de Machado (1994) sobre a potência da separação de alunos como forma de negação do outro, não somente pelos professores, mas também pelos alunos.

Não é “a fileira dos alunos atrasados” que é em si boa ou má, assim como não é “a classe especial”, ou “o repetir”, que são em si bons ou maus. O que enfraquece a potência da vida é algo que acontece nas relações. As crianças que estão aprendendo a ler e escrever, que gostam da Escola, que vivem coisas novas, acham, na maioria das vezes, que as crianças que estão com dificuldades são um problema que não tem nada a ver com elas. Essa é uma maneira de ser alienada... (MACHADO, 1994, p. 85).

A dificuldade de interação entre classe especial e ensino regular é visível. Porém, essa dificuldade de interação também é percebida no contexto da classe especial, onde o processo de interação entre os próprios colegas é fragilizado.

Desta forma, a partir da falta de interação com pares mais experientes em outros contextos da escola, bem como de uma fragilidade na interação destes sujeitos no contexto das suas turmas (Turma A e B), surgem questionamentos sobre os efeitos das perturbações que ocorrem nas classes especiais, entendendo que são pouco desafiadoras.

Alguns aspectos foram identificados no funcionamento das duas classes especiais pesquisadas e das práticas pedagógicas ocorridas nestes contextos como: horário reduzido, disponibilização de tempo “mais livre” empobrecido de planejamento pedagógico, planejamento, muitas vezes, pensado a partir das dificuldades dos alunos, com uma certa diminuição de investimento pedagógico, bem como a reduzida diversificação das atividades, carentes de materiais e recursos pedagógicos diferenciados, valorizando algumas habilidades em detrimento de outras.

³⁷ J. e R. são alunos público-alvo da educação especial que, atualmente, frequentam o ensino comum.

É notório que os objetivos das atividades são variados, entretanto a atividade está frequentemente pautada a partir do mesmo recurso pedagógico, minimizando assim, com base nos pressupostos do pensamento sistêmico, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, bem como a expectativa de frequentar o ensino regular.

O tempo passa, a cada ano os alunos que frequentam estas turmas vão ficando mais velhos e, de certa forma, pedagogicamente mais atrasados. Sendo assim, um ciclo se retroalimenta, dificultando a possibilidade de inclusão, já que algumas características como a idade e o conhecimento pedagógico são fatores considerados fundamentais para a inclusão nas turmas do ensino comum.

4.3 O OLHAR DAS PROFESSORAS

Tudo que é dito, é dito por um observador. (Maturana e Varela, 2001).

Este capítulo discute sobre a forma como as professoras compreendem as classes especiais e os alunos que as frequentam. A elaboração deste eixo de análise foi realizada com base, principalmente nos dados produzidos a partir das entrevistas.

Ao destinar atenção para a compreensão das professoras sobre as classes especiais e os alunos que a frequentam, a partir da entrevista semiestruturada, se fez fundamental compreender que, a partir da concepção metodológica³⁸ utilizada, a entrevista não funciona como um acesso às experiências do entrevistado e sim como parte integrante das experiências.

A entrevista não funciona como procedimento que medeia o acesso à experiência, ela se efetiva como tal. No lugar de descrever a experiência, de evocá-la como um referente externo, a entrevista a porta em si mesma. O que nos permite dizer que a experiência ali em curso fala na entrevista. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 101).

Desta forma, a entrevista busca a experiência na fala, de forma que elas, fala e experiência estejam imbricadas e não a fala sobre a experiência, de forma separada (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014).

³⁸ Método da Cartografia.

As duas professoras têm um longo percurso no campo da Educação Especial, sendo que a professora da Turma A tem 38 anos e atua há 13 anos com classe especial e com sala de recursos. A professora da Turma B tem 48 anos, atua há 20 anos na classe especial e atuou 26 anos como professora regente no ensino regular. Há dois anos atua também no Atendimento Educacional Especializado.

Com base no pensamento sistêmico, ao abordar a compreensão dos professores sobre as classes especiais e os alunos que a frequentam, torna-se indispensável trazer algumas considerações sobre a inclusão do observador no funcionamento do sistema. Em uma abordagem sistêmica não há como falar em neutralidade, ou seja, o observador sempre faz parte da rede de relações que se estabelecem em um contexto (VASCONCELLOS, 2013).

Nesta perspectiva, a realidade passa a existir a partir do olhar e da explicação do observador. Segundo Pellanda (2009, p. 26) “não podemos ser externos à observação, por isso, é sempre a voz do observador que ouvimos quando alguém explica algo”.

Para Maturana (2002), há duas formas de se compreender a explicação de um fenômeno. Uma delas descartando a influência do observador, chamada de objetividade sem parênteses e outra é colocando a objetividade entre parênteses, onde se inclui a influência do observador.

Segundo Bridi (2011, p. 58), na objetividade sem parênteses o observador “atua como se o objeto observado preexistisse a sua distinção”. Já na objetividade entre parênteses, Vasconcellos (2013, p. 140) destaca: “aceita-se que a distinção que o observador faz, o fato de o observador distinguir algo em relação a um fundo, constitui a ‘realidade’”. Nesta perspectiva, se inclui a subjetividade do observador.

Desta forma, compreendendo o papel do observador como influente na criação de uma realidade, a partir da objetividade entre parênteses, o objetivo foi produzir um conhecimento sobre a forma como as professoras compreendem o contexto das classes especiais e seus alunos a partir de questionamentos que abordaram os seguintes aspectos: entendimento sobre classe especial; percepção sobre os alunos que devem frequentar estes espaços e as expectativas relacionadas ao futuro de seus alunos.

As professoras entendem a classe especial como um espaço diferenciado, que visa atender as necessidades de cada aluno considerando aspectos pedagógicos e comportamentais.

*Eu acredito que seja uma classe, uma turma diferenciada né, na qual a gente **trabalha de acordo com a diversidade** de cada aluno e visando, aqui na escola, visando a **alfabetização** e possível inclusão (Professora Turma A).*

*É o espaço onde aquelas crianças que não tem condições de ficar na classe regular ficam para serem **melhor atendidas**, em **termos de atenção, de pedagógico, de conteúdo** e até pela dificuldade que eles têm de interação e de conviver com os outros. (Professora da Turma B).*

As duas professoras entendem as classes especiais como um lugar que trabalha de acordo com as especificidades de cada aluno, visando o melhor atendimento e considerando os aspectos cognitivos e pedagógicos.

As educadoras compreendem a classe especial como um espaço que “*trabalha de acordo com a diversidade*”, contemplando, a partir das diferenças, os aspectos pedagógicos e comportamentais das crianças que têm dificuldades de interação e convivência. É possível perceber, a partir das falas das professoras, que existe uma realidade consensual, produzida a partir da observação delas, de que a classe especial é um importante espaço pedagógico para os alunos diferentes e que não possuem condições de frequentar outro contexto pedagógico. Desta forma, as professoras entendem que estes alunos já “são”, independente dos seus olhares como observadoras, sujeitos que necessitam de maior atenção devido a sua “diferença” e dificuldade. Não parece haver uma valorização das relações no contexto, uma reflexão sobre a influência do observador na construção de uma realidade e sim um olhar direcionado ao sujeito.

Existe a compreensão de uma realidade exterior e independente das professoras, ou seja, “*aquelas crianças que não tem condições*”. Há uma “coisificação” do que são “relações”. Diferentemente da concepção de realidade das professoras, Maturana (2001) esclarece que, quando o observador compreende a sua inclusão e a sua responsabilidade pela realidade em que vive, passa a pensar as “coisas” como processos. Esta compreensão, segundo Vasconcellos (2013):

[...] ajuda o observador a evitar a reificação ou coisificação do que ele observa, ajuda a evitar que se tratem como objetos o que na realidade são processos. Costuma ser difícil captarmos o conceito de processo, quando este desaparece e fica perdido entre as coisas (p 166).

Nesse sentido, quando nos colocamos em um lugar de agente na construção da realidade em que se vive, abre-se a possibilidade de se perguntar: “qual a minha

responsabilidade de determinado fenômeno ou contexto?” e “de que forma minhas ações ou atitudes contribuem para determinada situação?”.

As classes especiais são, segundo a concepção das professoras, um espaço necessário e adequado para determinados alunos. Os sujeitos que devem frequentar a classe especial precisam apresentar algumas características, as quais não parecem ser concebidas com produto das relações entre sujeito e meio, e sim como condições próprias e inatas dos sujeitos. Para as professoras, os alunos que devem frequentar a classe especial, são:

*Eu acredito que sejam os que tenham um **nível de comprometimento cognitivo maior** assim né [...] digamos alguns autistas que tem aquelas características bem típicas, eu acho mais complicado né, muitas coisas eles **conseguem interagir, demonstrar e te dar retorno, mas muitas vezes não**. [na classe especial] o trabalho é diferenciado, a turma é menor, (Professora da Turma A).*

*Eu acho que são aqueles alunos que **não conseguem se entrosar na classe regular**, de uma certa forma, não são aceitos, não são aceitos e também porque eles **não tem condições** de ficar toda a tarde sentados, ficar quietos, eles vão perturbar todo o ambiente da sala, a professora não vai conseguir dar aula, porque não é todos que tu consegue o monitor para auxiliar [precisam de] um atendimento mais individualizado. (Professora da Turma B).*

Apesar das duas professoras entenderem que as classes especiais são para aqueles alunos que apresentam dificuldade de interação e se beneficiam de uma turma menor, com um trabalho diferenciado, elas dão ênfase a aspectos diferentes. A descrição destes sujeitos, realizada pelas professoras, apresenta algumas divergências, fator compreensível, entendendo que cada professora tem uma ação efetiva na construção da realidade.

A professora da Turma A enfatiza o comprometimento cognitivo como principal determinante para os alunos frequentarem estes espaços. Já a professora da Turma B acredita que o (mau) comportamento é o principal elemento que caracteriza estes alunos. As duas convergem no aspecto relacionado às dificuldades de interação.

Referente ao nível de desenvolvimento cognitivo, Torezan e Caiado (1995, p. 33) destacam que existe uma tendência das crianças e/ou suas famílias serem responsabilizadas pelo fracasso escolar, já que parece existir uma crença de que “a capacidade intelectual é fixa e imutável, de que o desenvolvimento psicológico depende unicamente da passagem do tempo e de que a motivação pelas atividades escolares é algo que a criança tem ou não tem”.

Porém, o fato de muitos alunos frequentarem as referidas classes especiais há muito tempo, provavelmente com os mesmos colegas e com a mesma professora, traz questionamentos sobre a qualidade das relações sociais que se estabelecem neste contexto. Desta forma, cabe refletir sobre a possibilidade de haver maior desenvolvimento cognitivo ao lado de pares mais experientes, em um ambiente desafiador.

Para Maturana, não se pode pensar em inteligência como algo somente inerente ao sujeito, pois esta é também constituída nas relações sociais, na relação que o sujeito tem com ele próprio e com os outros, a fim de constituir mais autonomia para guiar a própria vida. Um ambiente mais rico em desafios se constitui como um ambiente mais satisfatório para desenvolver a inteligência (PELLANDA, 2009).

Desta a forma, ao compartilharem uma realidade consensual, onde não se reconhecem como coprodutoras desta realidade, o nível de desenvolvimento cognitivo aparece como uma característica intrínseca ao sujeito e às suas famílias.

O (mau) comportamento é outro aspecto que aparece como característico entre os alunos da classe especial. Ressalto, além da professora da Turma B compreender que o (mau) comportamento é um aspecto que mantém os alunos na classe especial, também entende que dificilmente irão conseguir frequentar o ensino regular futuramente, devido ao seu comportamento, com a ressalva dos alunos que possuem monitor.

Há muito tempo o comportamento dos alunos aparece como um determinante para que estes permaneçam frequentando as classes especiais. Segundo Omote (2000), as dificuldades de aprendizagem, assim como os comportamentos considerados inadequados para sala de aula, serviam de base para alunos serem considerados anormais e frequentarem as classes especiais. De certa forma, o aspecto comportamental continua enraizado no sistema de ensino como base para frequência em classe especial.

Além de acreditar que o comportamento dos alunos que frequentam a classe especial é inadequado para o ensino regular, a professora também faz uma previsão negativa em relação a inclusão destes alunos no ensino regular.

[...] a professora [do ensino regular] não vai conseguir dar aula porque ele não para, tem uns que não vão parar na sala de aula, esses outros não vão parar, não vão ficar sentados, então ele vai perturbar toda o ambiente, a professora não vai conseguir dar aula para os outros e muito menos um atendimento individualizado pra eles, então as características deles seria

aquela criança que não consegue, que é muito inquieta, que não consegue parar, não consegue trabalhar sozinha e que também não consegue ficar quieta no ambiente, acho que é isso. (Professora da Turma B).

Ao realizar uma explicação/descrição sobre os alunos da classe especial, a professora não compreende a sua participação ativa na construção de uma realidade e faz uma previsão sobre o futuro destes sujeitos. Previsão, segundo Maturana e Varela (2001) se dá quando:

[...] depois de considerar o estado atual de um sistema qualquer que estamos observando, afirmamos que haverá um estado subsequente, que resultará de sua dinâmica estrutural e que também poderemos observar. Uma previsão, portanto, revela aquilo que nós, como observadores, esperamos que aconteça. (p. 137).

A fala da professora parte do princípio de que os alunos “são” difíceis, “não” têm condições, ou seja, a previsão realizada é, de certa forma, negativa frente a um processo de inclusão escolar. Em momento algum, parece ser questionado ou refletido sobre “em que momento conseguem se entrosar?”, ou “em que momento conseguem realizar a atividade proposta?”, “em que momento conseguem se engajar coletivamente na atividade?”, etc.

Desta forma, há uma dificuldade na compreensão de relações, bem como na aceitação do outro como legítimo na relação, fenômeno fundamental na prática educacional. Maturana (2002) supõe que a educação deve fazer parte de um fenômeno social e, para isso, é preciso ensinar como respeitar o outro, ensinando-o a se aceitar e se respeitar, para só assim poder aceitar e respeitar o outro. Segundo Pellanda (2009), para Maturana, educar é:

[...] educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular. Eu lhes respondo que, quando se consegue que o outro, a criança, o jovem, aceitem o convite a convivência, educar não custa nenhum esforço para se viver. (MATURANA, 1995, p. 32 apud PELLANDA, 2009, p. 77).

Para se pensar em educação, deve-se considerar a emoção básica da vida humana, o amor. Segundo Maturana (2002) o amor é o fundamento básico para as relações sociais, conseqüentemente a educação deve ser permeada por esta emoção.

O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda a convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. (MATURANA, 2002, p. 23).

Somente partindo deste princípio, do amor, da aceitação do outro como legítimo na convivência, poderá se conceber a educação de forma satisfatória, bem como se pensar na inclusão destes alunos. Caso contrário, ao desacreditar das suas capacidades e potencialidades, pode-se estar construindo uma realidade pouco animadora.

Se dizemos que uma criança é de uma certa maneira boa, má, inteligente ou boba, estabilizamos nossa relação com ela de acordo com o que dizemos, e a criança, a menos que se aceite e se respeite, não terá escapatória e cairá na armadilha da não aceitação e do não respeito por si mesma, porque seu devir depende de como ela surge – como criança boa, má, inteligente ou boba – na sua relação conosco. (MATURANA, 2002, p. 30).

Ao considerar as características dos alunos pouco satisfatórias, não as aceitando e compreendendo que fazem parte da constituição destes sujeitos, as professoras têm pouca expectativa em relação ao futuro destes alunos.

Elas, apesar de relatarem acreditar no potencial destes alunos e que estes podem vir frequentar o ensino regular, demonstram dissonâncias entre as suas próprias falas. A professora da Turma A, ao mesmo tempo em que relata acreditar na inclusão dos alunos, entende que o espaço da classe especial é o melhor para eles.

Pesquisadora – Quais as suas expectativas para o futuro destes alunos?

Professora – Ai eu acredito que os meus alunos tem uma grande capacidade assim, vários ali que eu vou conseguir inclui-los e que vão conseguir ir pra frente.

Pesquisadora – A ponto de terminar os estudos, tu achas?

Professora – Acredito que alguns sim. (Professora Turma A)

Pesquisadora – Tu acreditas que neste espaço (classe especial) é o lugar onde eles poderão progredir mais?

Professora – Eu acredito que sim, eu acredito que sim, porque o trabalho é diferenciado, a turma é menor, então tu tem mais capacidade de conseguir desenvolver. (Professora Turma A)

A professora da Turma A, ao relatar uma expectativa frente aos alunos mencionando a inclusão destes e possível finalização dos estudos, logo se contradiz

e relata entender que o melhor espaço é a classe especial. Há uma contradição na própria percepção da professora frente ao futuro de seus alunos.

A expectativa para o futuro dos alunos da Turma B se refere à continuidade dos estudos sempre em contextos especializados e, para alguns, uma possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.

Destes alunos... que eles consigam ter continuidade, nem que seja numa oficina, numa escola que trabalhe com terapia ocupacional, uma coisa que eles consigam ter uma escola, um espaço para eles se sentirem úteis, se sentirem que tem um lugar para eles como todas as pessoas saem para trabalhar, saem para estudar, eles saem para a escola deles para ter uma atividade, ou trabalhar futuramente. (Professora Turma B).

Quando a professora traz o mercado de trabalho como uma oportunidade para o futuro dos alunos da classe especial, faz uma ressalva:

[...] os meus [alunos] aqui são difíceis, mas já teve alguns que já foram incluídos no mercado de trabalho, naquele programa que tem né, então os que tiverem condições de ir começar a trabalhar, e sempre o que for possível para que exista uma escola que eles possam ser atendidos, que é difícil, não tem muito lugar né. (Professora Turma B).

Chamo a atenção para o fato de as expectativas frente ao futuro destes alunos serem reduzidas, principalmente pelas professoras considerarem as características próprias como impeditivos para frequentarem espaços diferentes das classes especiais, como o ensino regular e o mercado de trabalho.

A falta de expectativa das professoras frente às possibilidades dos alunos funciona como uma realidade consensual entre estas professoras que atuam no mesmo contexto. Essa falta pode trazer efeitos como a fragilidade no investimento pedagógico para com os alunos, já que inferem que estes necessitam frequentar a classe especial e veem poucas possibilidades futuras para eles após a vida escolar.

Cabe ressaltar que, a partir de uma realidade consensual construída pelas professoras, a classe especial é um espaço de convivência entre os alunos que não possuem condições de frequentar o ensino regular e que, neste contexto, são trabalhadas atividades diferenciadas, além de ser um espaço onde os alunos podem conviver.

As professoras destacam que os alunos que devem frequentar as classes especiais são aqueles comprometidos cognitivamente, que possuem mau comportamento e dificuldades na interação. Não é referendado que estas

características podem estar estreitamente relacionadas ao fato dos alunos frequentarem há muito tempo estes contextos, submetidos a práticas pedagógicas frágeis e dificuldades nas interações entre os colegas.

O investimento pedagógico do professor só pode ocorrer a partir da crença que os alunos possuem capacidade e potencialidades. Desta forma, as professoras, ao estarem há muito tempo imersas nas classes especiais e, por vezes, considerarem que os alunos possuem potencialidades reduzidas, comportamentos inadequados e dificuldades de interação, parecem fazer investimentos pedagógicos repetitivos e frágeis frente a estes alunos.

Considerando a inclusão do observador coprodutor da realidade que vive e compreendendo que as professoras da Turma A e B entendem estes espaços como fundamentais para a escolarização da maioria dos alunos que os frequentam, a compreensão destas educadoras configura uma realidade compartilhada e aceita, a qual fortalece a permanência das classes especiais na referida escola.

5 CONSTITUINDO UM TERRITÓRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As últimas palavras desta dissertação não possuem o intuito de finalizar a minha discussão a respeito do tema. Este é o momento de dar visibilidade ao que foi produzido no decorrer deste intenso percurso de pesquisa. Percurso que se configurou por leituras, discussões, aproximação e afastamento do contexto pesquisado, produção de realidades, dúvidas e questionamentos.

Cheguei ao Mestrado ainda com dúvidas e dificuldades no refinamento do tema a pesquisar. Trazia comigo uma imensidão de questionamentos e, a partir das discussões no âmbito do Grupo de Pesquisa³⁹, consegui direcionar a minha atenção a alguns aspectos.

Tomei, como referência de problematização para a pesquisa, a minha primeira experiência profissional, que ocorreu em uma escola especial. Neste contexto, surgiram diversos questionamentos, entre eles: por que alguns alunos frequentavam a escola especial? Que características tinham que apresentar? A permanência de espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum era o principal questionamento. Observava que na escola especial em que eu atuava, apesar de haver alunos com diferentes deficiências, os alunos identificados com deficiência intelectual eram a maioria, inclusive alunos que, na minha percepção, não se enquadravam nesta deficiência, porém a partir de um fracassado percurso escolar, eram identificados nesta categoria. Ressalto que, apesar de compreender as dificuldades do sistema educacional⁴⁰, acredito que o ensino comum é o melhor contexto para todos os alunos, entendendo que é onde ocorrem processos mais ricos de interação social.

Ao ingressar no Mestrado, já não atuava profissionalmente na escola especial, mas sim em uma escola da Rede Estadual de Ensino, no município de Santa Maria. Era de meu conhecimento que esta rede, apesar de todos os movimentos de inclusão escolar e ressignificação de espaços substitutivos ao ensino comum, possuía cinco classes especiais em funcionamento, distribuídas em diferentes escolas. Desta forma, destinei atenção para as duas classes especiais de uma destas escolas com os questionamentos que permearam esta pesquisa: **Quais fatores contribuem para a permanência das classes especiais no contexto de políticas de inclusão**

³⁹ Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi, da Universidade Federal de Santa Maria.

⁴⁰ A partir da experiência como professora da educação especial em algumas escolas de ensino regular.

escolar? Qual a caracterização dos alunos que as frequentam? Como se configuram as práticas pedagógicas neste contexto?

Além destas questões, também pretendia conhecer como as professoras que atuam neste contexto compreendem as classes especiais e os alunos que a frequentam. A Cartografia, como opção metodológica, possibilitou a elaboração de um “mapa⁴¹”, construído a partir da produção de dados, através das aproximações e afastamentos do contexto pesquisado. Este método de pesquisa contempla a minha filiação teórica com o pensamento sistêmico e possibilita olhar para as relações que se estabelecem em um determinado contexto a partir dos diferentes instrumentos utilizados: documentos, observações e entrevista.

Procurando possíveis respostas para estes questionamentos, iniciei a produção dos dados olhando para os documentos dos alunos na escola. Encontrei, na documentação, as “fichas” escolares dos alunos com os dados pessoais. Em alguns casos encontrei histórico escolar oficial, alguns pareceres de acompanhamento pedagógico dos alunos, os quais apareceram em número muito reduzido e, em praticamente todos⁴² os casos, havia a presença do diagnóstico clínico. A categoria predominante entre os alunos é a deficiência intelectual, que muitas vezes apareceu associada a outras deficiências.

A partir da documentação, observei a grande variação de idade dos alunos que frequentam as classes especiais, bem como o tempo prolongado de permanência nestes espaços. Muitos alunos ingressaram na classe especial já no início do seu percurso escolar, ou seja, em torno dos seis, sete anos. Outros alunos passaram a frequentar a classe especial após uma trajetória no ensino regular e ingressaram nas classes especiais quando se encontravam, em média, na 2^a, 3^a ou 4^a séries do ensino fundamental. Destaco dois momentos diferentes para o ingresso no contexto das classes especiais: o primeiro no momento em que o aluno realiza a matrícula na escola e o segundo ao não se adequar as exigências do ensino regular e, por este motivo, ser distinguido e encaminhado para a classe especial.

Entre os alunos que iniciaram o percurso escolar na classe especial, todos apresentam diagnóstico de deficiência intelectual, sendo que um deles tem diagnóstico de Síndrome de Down e se enquadra, na escola, na categoria da

⁴¹ Utilizei o termo “mapa” no sentido da elaboração de uma realidade, a partir da minha observação como pesquisadora.

⁴² Apenas um aluno não possui diagnóstico clínico na sua documentação.

deficiência intelectual. Sobre os alunos que frequentaram o ensino regular, muitos possuem histórico de reprovação, fator que indica fracasso frente as exigências escolares. Alguns deles, na minha concepção, não se enquadram na categoria deficiência intelectual, porém ao não se adequar às exigências escolares, a partir da distinção da escola, são encaminhados e acabam por receberem o diagnóstico de deficiência intelectual.

Reconheço a necessidade de conhecer e acompanhar de forma mais sistemática a produção deste diagnóstico clínico, primeiramente o movimento de distinção do professor, posteriormente o encaminhamento a um serviço clínico especializado e a produção de um diagnóstico. Apesar de não ter se configurado foco desta pesquisa, entendo que alguns estudos corroboram com esta questão, como o estudo da Moysés (2001), Patto (2010) e Bridi (2011). Compreendo que, no contexto da pesquisa, seria interessante o aprofundamento na temática.

A matrícula de alunos neste contexto não é permitida sem a presença do diagnóstico clínico. Porém, documentos legais, como o Parecer nº 56/2006 do Conselho Estadual de Educação, orientam que, além do diagnóstico, a avaliação para o ingresso dos alunos na classe especial deve ser realizada a partir de um olhar multidisciplinar (professor da educação especial, orientador educacional, supervisor educacional, psicólogo, psicopedagogo, profissional da saúde e assistência social). No contexto pesquisado foi encontrado, na maior parte dos casos⁴³, apenas o diagnóstico clínico, sendo que alguns deles ainda orientavam para frequência em classe especial. Desta forma, destaco que o diagnóstico clínico é um elemento que funciona como um “passe livre” para a frequência na classe especial. Assim, apesar da orientação de avaliação multidisciplinar, é o diagnóstico que aparece no contexto pesquisado como o principal documento que orienta, permite e legitima a matrícula de alunos na classe especial.

Como historicamente vem ocorrendo no campo da Educação Especial, a medicina sobrepõe seu olhar ao saber pedagógico, já que este saber – o saber médico – é, culturalmente, o saber “que conhece”. Os questionamentos são abafados e percursos escolares são decididos de maneira pouco contextual, baseando-se apenas nas características próprias do sujeito, como se estas fossem-lhes inatas e não

⁴³ Em dois casos, que se tratavam da mesma família, foi encontrado, além dos diagnósticos clínicos, a orientação para frequência em classe especial advinda do Conselho Tutelar.

dependessem das relações e dos processos vivenciados no decorrer das suas interações.

Em relação aos alunos que passaram a frequentar as classes especiais após a experiência no contexto do ensino regular, observei um histórico de reprovação escolar que dura até a 3ª ou 4ª série, para posteriormente os alunos ingressarem nas classes especiais. O fracasso escolar também é um dos elementos determinantes nos primeiros movimentos de encaminhamento para classes especiais, o qual traz à tona alguns questionamentos: Quem fracassa? Estes alunos são avaliados de uma forma contextual? São olhadas as relações que se estabelecem em um contexto quando detectado o fracasso escolar?

É importante ressaltar que, mesmo com um forte movimento em prol da inclusão escolar, todos os alunos do contexto pesquisado ingressaram ou foram transferidos para a classe especial no ano, ou após o ano, de 2008. Neste momento, estava sendo publicada a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, grande marco político/educacional no que se refere à inclusão escolar. A partir desta Política (2008), muitos contextos educacionais foram ressignificados e reorganizados, objetivando a inclusão.

Conhecendo os alunos da classe especial, a partir de seus documentos, optei por conhecer o contexto escolar que estes frequentam, destinando atenção às práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das classes especiais.

Ao habitar o território das classes especiais no contexto pesquisado, observei que, apesar do cuidado, carinho e envolvimento das professoras que atuam nestas turmas, há uma fragilidade no investimento pedagógico com os alunos. Algumas considerações devem ser explanadas: pouco planejamento pedagógico, observado a partir da quantidade de tempo livre que os alunos possuem para escolher as suas atividades no momento da aula; utilização limitada de recursos pedagógicos; atividades repetitivas; valorização das habilidades relacionadas à motricidade, como pintura, recorte e colagem e pouca interação entre o grupo e com outros alunos da escola.

Entendo que a educação deve partir, principalmente, das interações ocorridas em um ambiente perturbador (MATURANA, 2002; MATURANA; VARELA, 2001). Ao entender que as práticas pedagógicas no contexto das classes especiais são pouco perturbadoras, bem como as interações entre os educandos são limitadas, compreendo que a aprendizagem fica comprometida.

Segundo o Regimento Escolar, os alunos da classe especial podem ser incluídos no ensino comum quando estiverem construindo habilidades mais elaboradas, como leitura e escrita. Frente a práticas pedagógicas pouco perturbadoras, a tendência é que os alunos apresentem um desenvolvimento mais restrito. Desta forma, a permanência dos alunos nas classes especiais é bastante provável, configurando um ciclo que se retroalimenta.

A fragilidade nas práticas pedagógicas pode ser justificada por uma crença de que a dificuldade no aprender está centrada no aluno, como efeito da sua deficiência. Desta forma, a partir de uma circularidade e uma ideia de causa/efeito, a deficiência aparece como a causa do não aprender do aluno. Assim, as professoras compreendem que a classe especial é *“uma turma diferenciada [...] trabalha de acordo com a diversidade de cada aluno”* e *“é o espaço onde aquelas crianças que não tem condições de ficar na classe regular ficam para serem melhor atendidas”*.

Alunos que têm *“um nível de comprometimento cognitivo maior”* e *“não conseguem se entrosar na classe regular [...] não tem condições de ficar toda a tarde sentados, ficar quietos”* são alunos que, segundo as professoras, devem frequentar as classes especiais. Desta forma, a partir da linguagem das professoras há uma previsão e uma concepção muito restrita das possibilidades de aprendizagem destes sujeitos, o que, segundo Pellanda (2009, p. 75), é um equívoco, já que *“a inteligência não é uma propriedade que alguém carrega consigo, mas trata-se, antes de tudo, da relação que temos com nós mesmos e com os outros”*.

A impressão é que os alunos são aceitos na classe especial a partir da sua deficiência, ou seja, a partir desta condição são negados no ensino comum. A matrícula na classe especial é aceita a partir do mesmo fundamento, a sua deficiência. Desta forma, tanto no ensino comum quanto na classe especial, este sujeito parece ser apagado pela sua deficiência. Há uma negação do outro em ambos os contextos educacionais, a deficiência aparece antes do sujeito.

Considerando que o educar é o conviver e interagir com o outro, de forma que as perturbações do meio possibilitem transformações na estrutura do sujeito para que possa conviver mais satisfatoriamente em comunidade. Para educar se faz necessário, basicamente, uma aceitação do professor frente aos alunos, a crença no potencial de desenvolvimento dos sujeitos e um ambiente desafiador.

Percebi que as professoras convergem, em alguns quesitos, na forma como compreendem as classes especiais e os alunos que as frequentam. Entendo que a

forma como as professoras compreendem os diferentes aspectos relacionados à classe especial faz surgir uma realidade, de certa forma, consensual entre elas. As duas professoras compreendem que as classes especiais são espaços diferenciados, que objetivam trabalhar a partir das especificidades dos alunos, um lugar onde são aceitas as diferenças e aceitos também os alunos que “*não conseguem ficar na classe regular*”. A partir da concepção das professoras, entendendo a existência de uma realidade consensual entre elas, é possível compreender a permanência destes espaços, pois ao acreditar previamente que existem alunos que necessitam das classes especiais, elas conseqüentemente devem existir.

As professoras entendem que estes espaços são destinados a alunos que apresentam, principalmente, dificuldades de interação. No decorrer da pesquisa, percebo que os processos de interação nestes contextos são muito vulneráveis, de certa forma pela dificuldade referente aos próprios alunos (comunicação e socialização) e também pela fragilidade no planejamento, que muitas vezes, desconsidera as interações como um potente instrumento de aprendizagem.

As expectativas frente às possibilidades futuras destes sujeitos também se encontram comprometidas, já que, apesar da crença no potencial dos alunos, entende-se que este espaço é propício para eles, sendo que ao chegarem no limite da idade escolar, consideram importante terem um espaço de convivência.

Destaco que a forma como as professoras compreendem estes espaços, seus alunos e as expectativas que possuem são potentes fatores na permanência das classes especiais, considerando que a realidade consensual estabelecida no contexto pesquisado entende que as classes especiais existem, pois, alguns alunos, necessitam destes espaços.

Entendo que, apesar de vivenciarmos movimentos em prol da inclusão escolar, permanecemos muito arraigados a crenças históricas vinculadas à incapacidade dos sujeitos com deficiência.

Percebo, para além dos nossos pré-conceitos em relação à capacidades dos alunos com deficiência, que o saber médico ainda possui poderes dentro do contexto educacional, já que todos os alunos que frequentam as classes especiais pesquisadas possuem diagnóstico clínico, emitido por médicos. Este dispositivo, o diagnóstico, garante o ingresso e facilita a permanência dos alunos nestes contextos. O percurso escolar destes sujeitos, marcado pelo fracasso e pela incapacidade, se apresenta com grande força na permanência destes alunos na classe especial.

As práticas pedagógicas também merecem destaque quando se trata da permanência destes espaços, pois muitas vezes se apresentam frágeis e pouco perturbadoras e, ao oferecer pouco estímulo aos alunos, comprometem o desenvolvimento destes, colaborando para a permanência destes alunos nas classes especiais e, conseqüentemente, na permanência destes espaços.

Apesar dos relatos de desejo das professoras de que os alunos frequentem o ensino regular, bem como sejam inseridos no mercado de trabalho, parece haver uma descrença nas potencialidades, capacidade de interagir e se comportar no contexto do ensino regular, observadas a partir das práticas pedagógicas e de alguns relatos. Considero este um potente fator na permanência dos alunos na classe especial, pois, havendo uma carência na crença de que estes alunos possam progredir em espaços diferentes das classes especiais, se torna muito difícil que eles frequentem outro contexto, já que entendo que o primeiro movimento para a inclusão destes alunos, no contexto escolar, deveria partir da professora que atua com estes alunos diariamente.

Volto a afirmar que considero o contexto do ensino comum como o espaço mais apropriado para todos os alunos, compreendendo que as relações sociais em um ambiente desafiador são fundamentais para a educação, já que a inteligência é constituída a partir das interações do sujeito.

Ao longo desta pesquisa, questioneei a soberania do saber médico frente aos percursos escolares dos sujeitos da educação especial, defendendo que o saber pedagógico deve definir espaços escolares a ser frequentado pelos alunos, bem como responsabilizar-se pela aprendizagem destes, considerando o atual momento educacional inclusivo.

Chego no fim desta trajetória entendendo que esta pesquisa trouxe à tona um tema que, de certa forma, estava esquecido: as classes especiais. Entendo que estes espaços não podem perder a visibilidade, bem como necessitam ser repensados, no sentido de não receber novos alunos transferidos do ensino regular, mas realizar movimentos de inclusão de alguns alunos que as frequentam. Estes movimentos precisam ser pensados conjuntamente, no contexto de toda a escola, como um sistema, uma rede.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, J.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. P. 131 – 149.
- BAPTISTA, C R. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória, ES: Edufes, 2012. P. 89 – 105.
- BAPTISTA, C. R.; VASQUES, C. K. **Políticas educacionais e processos inclusivos: os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Anped: 2006 Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Mesa_Redonda/07_05_19_MR004.pdf> Acesso em: 18 jun 2015.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BONDÍA, J. Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.
- BRASIL. Decreto 72.425 de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: 2013** – folder. Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 21 jun. 2015.
- _____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- _____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> . Acesso em: 10 jul. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução 04 de 02 de outubro de 2009**. Brasília. MEC/SECADI/DPEE.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014**. Brasília. MEC/SECADI/DPEE.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_n%C2%BA_7611_171111_Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em: 10 jul. 2016.

BRIDI, F R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRITO, M. P. **Educação Especial entre o clínico e o escolar**: em busca da terceira margem. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRIZOLLA, F. **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: análise de um recorte no campo das políticas públicas. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79455/000288745.pdf?sequence=1>> Acesso em: 02 jun. 2015.

CARDOZO, G. L. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**. São Gonçalo – RJ, n. 4, pág. 118 – 134, jan/jul, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14117>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência Mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111861/244476.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

FUSARI, J.C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

GARCIA, R. M.C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 105-124. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2015.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. EDUFES, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/776>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do Século XXI. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**; 19(1): p. 15-22, jan/abr, UFRJ: 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003> Acesso em: 21 jun. 2015.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano em comum. In: **Fractal Rev. Psicol**, v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 3ª reimpressão, 2002.

MATURANA, H. R., VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e política públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S (Orgs). **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** – 1. Ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 11 n. 33. Set-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 11 de jul. 2015.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. N.; GUSMÃO, F. A. F. A Síndrome de Down w sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. In: **Rev. Bras. De Psiquiatria**, 22(2), p. 96-99. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22n2/a11v22n2.pdf>>. Acesso em 10 de jun. de 2016.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Produção do Fracasso Escolar e Medicalização da Infância e da Escola. In: Vasques, C. K.; Moschen, S. Z. (Org). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras.** Porto Alegre: Evangraf, 2015.

OMOTE, S. **Classes Especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n.1, 2000. Disponível em <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art03.pdf>. Acesso em 05 de jul. 2016.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

PELLANDA, N. M. C. **Leitura e complexificação.** Anais do Seminário 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2011. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PINEL, P. **Tratado médico filosófico sobre alienação mental ou a mania**: tradução de Joice Armani Galli. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007 (original de 1800)

PINHEIRO, D.; COSTAS, F. A. T. **A Educação na perspectiva inclusiva**: uma reflexão sobre o processo a partir das representações dos gestores de uma escola especial de Santa Maria – RS. In: Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 45 – 56, 2012. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/551>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PITTA, I.; DANESI, Marlene C. **Retratando a educação especial em Porto Alegre**. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: A Fazenda do Rosário e a Educação pelo trabalho dos Meninos Excepcionais de 1940 a 1948. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2006. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-10-30T145414Z-1231/Publico/1178.pdf> Acesso em: 24 jul. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Decreto 17.954 de 06 de julho de 1966. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=42322&hTexto=&Hid_IDNorma=42322>. Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer 56 de 15 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/10127/parecer-n%C2%BA-0056-2006>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**: diretrizes orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – Caderno Pedagógico 01. Porto Alegre, RS, 2014.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia & Sociedade**, V. 21 (2), P. 166-173, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

SOUZA, F. R. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3892/000450461.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

SANTOS, R. A. **Processos de Escolarização e Deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 2006. 190 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, 2006. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5075>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, C. M. **Deficiência Intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 set. 2016.

SILVA JÚNIOR, E. M. **Alunos de Escolas Especiais**: Trajetórias na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2013, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72123/000882120.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 set. 2016.

STEPHANOU, M. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. 1 vol. Porto Alegre, 1999. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/83586>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. V. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e ação docente**: da medicina a educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UHMANN, S. M. **A escola e as classes especiais**: vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes. Curitiba: Appris, 2014.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista Semiestruturada

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial

Idade: _____ Sexo: M () F ()

Formação inicial: _____

Formação continuada: _____

1. O que você entende por classe especial?
2. Há quanto tempo você atua em classe especial? Já atuou em outros espaços?
3. Atualmente, quantas turmas de classe especial você ministra? Quantos alunos frequentam essa(s) turma(s)?
4. Você participa de algum processo avaliativo para o ingresso dos alunos na classe especial?
5. Quais critérios utiliza para esse ingresso?
6. Você tem conhecimento se estes alunos possuem diagnóstico médico e/ou psicológico?
7. Você conhece a trajetória escolar dos seus alunos? De que forma participou dela?
8. Como é o funcionamento das aulas? Existe alguma diferença entre horário de entrada, intervalo e saída dos alunos que frequentam o ensino comum?
9. Como você pensa/planeja o trabalho pedagógico para a classe especial?
10. Quem são os alunos que você acredita que devam frequentar classes especiais? Quais características devem apresentar? Por que?
11. Entre os seus alunos, você considera que todos deveriam estar frequentando este espaço? Por que?
12. Alguns destes alunos teriam condições de estar frequentando o ensino comum? Por que?
13. Qual a percepção que você tem sobre os alunos da classe especial?
14. Quais as suas expectativas para o futuro destes alunos?

Apêndice B – Carta de Autorização enviada para a 8ª Coordenadoria Regional de Educação

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial

Santa Maria, ____ de _____ de 2016.

À 8ª Coordenaria Regional de Educação

Eu, Maiandra Pavanello da Rosa, inscrita no RG nº 9071027917, responsável principal pelo projeto de dissertação, desenvolvido no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria, venho pelo presente, solicitar, através da 8ª Coordenaria Regional de Educação autorização para realizar minha pesquisa na Escola B, para o trabalho intitulado “Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar”, que tem por objetivo principal refletir sobre estes espaços, atentando para as características de seus alunos e para as práticas pedagógicas desenvolvidas nestas turmas. Esta pesquisa tem orientação da Professora Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi.

Pesquisador: Maiandra Pavanello da Rosa (maiandra.pavanello@gmail.com), (55) 9912-3707

Orientador: Prof. Dr^a Fabiane Romano de Souza Bridi (fabianebridi.ufsm@gmail.com), (55) 9916-3604

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, a coleta de dados deste projeto será iniciada.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Maiandra Pavanello da Rosa (pesquisador)
RG – 9071027917
Universidade Federal de Santa Maria

Fabiane Romano de Souza Bridi (orientador)
RG – 9059050774
Universidade Federal de Santa Maria

Apêndice C – Carta de apresentação enviada para a Escola

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial

Santa Maria, ____ de _____ de 2016.

À Escola B

Eu, Maiandra Pavanello da Rosa, inscrita no RG nº 9071027917, responsável principal pelo projeto de dissertação, desenvolvido no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria, venho pelo presente, solicitar, autorização para realizar minha pesquisa na *Escola B*, para o trabalho intitulado “Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar”, que tem por objetivo principal refletir sobre estes espaços, atentando para as características de seus alunos e para as práticas pedagógicas desenvolvidas nestas turmas. A 8º Coordenaria Regional de Educação autorizou a pesquisa na Rede Estadual de Ensino. Esta pesquisa tem orientação da Professora Drª. Fabiane Romano de Souza Bridi.

Pesquisador: Maiandra Pavanello da Rosa (maiandra.pavanello@gmail.com), (55) 9912-3707

Orientador: Prof. Drª Fabiane Romano de Souza Bridi (fabianebridi.ufsm@gmail.com)

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, a coleta de dados deste projeto será iniciada.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Maiandra Pavanello da Rosa (pesquisador)

RG – 9071027917

Universidade Federal de Santa Maria

Fabiane Romano de Souza Bridi (orientador)

RG – 9059050774

Universidade Federal de Santa Maria

Apêndice D – Termo de Autorização Institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, diretor da escola, abaixo assinado, responsável pela Escola B, autorizo a realização do estudo “Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar”, a ser conduzido pelos pesquisadores Maiandra Pavanello da Rosa e Fabiane Romano de Souza Bridi.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, _____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Apêndice E – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar”

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3220-8000

Local da coleta de dados: Escola

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevista semiestruturada com os professores das duas classes especiais da escola, que será gravada, transcrita e armazenada de forma digital por 5 anos após a pesquisa, sob guarda do pesquisador, bem como observação do contexto das classes especiais no segundo semestre de 2016, na Escola. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-970 - Santa Maria-RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 21/09/2016, com o número de registro Caae 59427616.7.0000.5346.

Santa Maria _____ de _____ de 2016.

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: “Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar”

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi (orientador) e Sílvia Maria de Oliveira Pavão (co-orientador)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Fundamentos da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97015-970 – Santa Maria – RS

Local de coleta de dados: Escola

Eu, Maiandra Pavanello da Rosa, Fabiane Romano de Souza Bridi e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsáveis pela pesquisa “Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar”, o convidamos a participar como voluntários deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende conhecer os fatores que determinam a permanência das classes especiais a partir das características dos alunos que frequentam estes espaços, das práticas pedagógicas que se desenvolvem nestes contextos e da compreensão dos professores das classes especiais sobre estes espaços. Acreditamos que ela seja importante, porque proporciona refletir sobre a permanência destes espaços pedagógicos em tempo histórico e político de inclusão escolar. Para sua concretização será realizada entrevista semiestruturada com os professores das duas classes especiais da escola, que será gravada, transcrita e armazenada de forma digital por 5 anos após a pesquisa, sob guarda do pesquisador, bem como observação do contexto das classes especiais, registrado em diário de campo que também será armazenado pelo pesquisador, de forma digital por 5 anos após a pesquisa. Sua participação constará de conceder a entrevista e autorizar a inserção do pesquisador em sala de aula.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: os riscos podem ser possíveis constrangimentos ao terem suas práticas pedagógicas e o funcionamento da turma observados pela pesquisadora. A entrevista semiestruturada

também pode gerar um constrangimento e um sentimento de questionamento sobre a sua atuação profissional como professor. Os benefícios que esperamos com o estudo são a reflexão e o questionamento sobre a conservação das classes especiais em tempos de inclusão escolar, pelos professores que atuam nestes espaços a fim de refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a permanência dos alunos nas classes especiais.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar a sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas apenas em eventos ou publicações sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário: _____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: _____

Santa Maria, _____ de _____ de 2016.