



GT15 - Educação Especial – Trabalho 1046

CLASSES ESPECIAIS: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SUA PERMANÊNCIA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Maiandra Pavanello da Rosa – PPGE/UFSM

Fabiane Romano de Souza Bridi – PPGE/UFSM

Resumo

Este estudo versa sobre a permanência das classes especiais em tempos de inclusão escolar. Reflete sobre a caracterização das turmas e das práticas pedagógicas desenvolvidas em duas classes especiais de uma escola da Rede Estadual do município de Santa Maria/RS. Como encaminhamento metodológico, utilizou-se o Método da Cartografia, proposto por Deleuze e Guattari (1995). Para a produção de dados realizou-se análise dos documentos dos alunos, observações no contexto das classes especiais e entrevista semiestruturada com as professoras. A compreensão dos aspectos teóricos das classes especiais ocorreu a partir das contribuições de autores como: Jannuzzi (1992;2004), Kassar (1995), Mendes (2006) e Brizolla (2000). O pensamento sistêmico sustentou a base teórica para análise dos dados, a partir das contribuições de Maturana e Varela (2001), Maturana (2002), Pellanda (2009) e Vasconcellos (2013). Acredita-se que o diagnóstico clínico, o longo período de permanência dos alunos na classe especial, bem como práticas pedagógicas pouco desafiadoras funcionam como dispositivos influentes na permanência das classes especiais, ainda nos dias atuais.

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

Introdução

O presente artigo versa sobre a permanência das classes especiais em tempos de inclusão escolar. Realiza uma reflexão sobre a manutenção destes espaços a partir da caracterização das turmas e de suas práticas pedagógicas.

A publicação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a inclusão de todos os alunos no sistema comum de ensino, caracterizando a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, complementando ou suplementando o ensino comum e não mais substituindo-o. Neste contexto político, muitas escolas e classes especiais foram fechadas ou ressignificadas e seus alunos passaram a frequentar o sistema comum de ensino. O

próprio texto da política aponta para o declínio nas matrículas em classes e escolas especiais e um aumento significativo de matrículas no ensino regular, no período de 1998 a 2006¹. Tal cenário caracteriza um terreno propício ao desenvolvimento de pesquisas que versam sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas capazes de sustentar os processos inclusivos. Apesar do crescente ingresso de alunos público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino, alguns permanecem vivenciando suas trajetórias de escolarização nos espaços especiais – escolas e classes especiais.

Na Rede Estadual de Ensino, no município de Santa Maria/RS, cinco classes especiais permanecem em funcionamento. Questiona-se quem são os alunos que frequentam estas turmas? Quem são seus professores? Como se configuram as práticas pedagógicas nestas classes? Por que estes espaços permanecem existindo em tempos de inclusão escolar? O objetivo desta pesquisa foi conhecer alguns fatores que contribuem para a permanência das classes especiais, por meio da análise da documentação dos alunos, entrevistas com as professoras e observação no contexto escolar.

Nessas circunstâncias, destaca-se a importância de refletir sobre a escolarização em espaços substitutivos, tema que, aparentemente, parece superado quando tratamos da escolarização de alunos com deficiência.

Constituição das classes especiais: aspectos teóricos, históricos e políticos

A educação especial esteve, desde seus primórdios, atrelada ao saber da Medicina e da Psicologia, inclusive no que se refere a organização de espaços pedagógicos destinados ao ensino de alunos com deficiência. Referente à medicina, pode-se destacar o trabalho do médico-pedagogo Edouard Séguin, que no ano de 1837, fundou a primeira escola integral para alunos com deficiência intelectual, quebrando com as práticas de isolamento ou encaminhamento à asilos, até então existentes.

No Brasil, também foram médicos os primeiros a pensar a educação dos sujeitos com deficiência intelectual. Estes profissionais organizavam espaços “pedagógicos” vinculados aos hospitais psiquiátricos. Em 1911, o médico Francisco Sodré criou as classes especiais e investiu na formação profissional para o trabalho com alunos deficientes (JANNUZZI, 2004).

¹ No período entre 1998-2006 houve aumento de 640% em matrículas no ensino regular e 28% em classes e escolas especiais.

A Psicologia, por volta de 1930, passou a protagonizar a organização dos serviços pedagógicos para alunos com deficiência intelectual. Destaca-se a importante influência da psicóloga e pedagoga Helena Antipoff, seguidora dos preceitos de Binet e Simon, que utilizava os testes de Q.I. (quoeficiente de inteligência) para avaliar e quantificar a inteligência das crianças e, a depender do resultado, atribuía-lhes o diagnóstico de deficiência intelectual.

Antipoff, a partir dos resultados obtidos pelas avaliações psicológicas, organizava diferentes classes escolares, inclusive as classes especiais, a fim de manter a homogeneidade das turmas. 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. 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 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, infere-se que os alunos não aprenderiam alguns conhecimentos e, logo, estes não eram ensinados, caracterizando uma limitação ou restrição na proposição pedagógica.

Segundo Kassar (1995), as práticas pedagógicas produzidas no interior das classes 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, manifestada por meio de práticas pedagógicas reducionistas, 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.

Em relação as 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).

Na década de 70, ocorreu um aumento considerável de classes especiais, no Brasil, devido aos preceitos de integração, que tinha como objetivo integrar os sujeitos com deficiência. 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. Os 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 ter influenciado a educação destes sujeitos em escolas comuns, esta ocorria predominantemente de forma separada, em classes especiais.

No Rio Grande do Sul, ainda na década de 50, ocorreram a criação das primeiras escolas e classes especiais destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência. 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).

Atualmente, encontra-se em vigor o Parecer do Conselho Estadual de Educação (RS) nº 56 de 2006, o qual orienta sobre a educação especial no Estado. Mesmo enfatizando a educação inclusiva, 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 no máximo dez (10) alunos objetivando: “atender as necessidades educacionais especiais, sem agrupar alunos com diferentes deficiências, elaborando adaptações ao currículo e aos componentes curriculares” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 14).

A atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a importância da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, sendo que, após a promulgação da referida Política (2008), muitos espaços pedagógicos que substituíam o ensino regular foram fechados ou ressignificados.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, o estado do Rio Grande do Sul aderiu a estas normativas. Entre os anos de 2006 a 2015 houve uma redução significativa do número de matrículas em espaços pedagógicos substitutivos (classes e escolas especiais), sendo que no ano de 2006 haviam 5.056 matrículas e no ano de 2015 foram contabilizadas 1.617 matrículas, ou seja, uma redução de aproximadamente 70%².

² Dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: <http://www.educacao.rs.gov.br/estatisticas-da-educacao>

Apesar da significativa redução de matrículas, alguns alunos ainda permanecem frequentando as classes especiais, substitutivas ao ensino regular, fator que intensifica os questionamentos: quem são estes alunos e por que permanecem nestes espaços? Por quanto tempo frequentam estas turmas? Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nestas classes?

Percurso Metodológico

A pesquisa ocorreu em duas classes especiais de uma escola de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do município de Santa Maria/RS. As duas turmas estão nomeadas neste trabalho de Turma A e Turma B. Foram analisados os documentos dos alunos que frequentam as turmas, realizadas entrevistas com as professoras regentes e observações³ no contexto das aulas.

Como proposta metodológica, utilizou-se o Método da Cartografia, que contempla as bases da 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.

Os referidos autores utilizam seis características, que são chamadas por eles de princípios⁴, 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).

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).

³ Foram realizadas nove (9) observações na Turma A e oito (8) observações na Turma B.

⁴ 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).

Uma pesquisa cartográfica acompanha processos ao invés de descrever fatos.

Desta forma, este estudo realiza um “mapa⁵” referente aos fatores que influenciam a permanência das classes especiais. A constituição deste “território” se deu a partir de dois eixos de análise: a caracterização da turma, incluindo seus alunos e professora, bem como a caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas. A pesquisa ocorreu nos anos de 2015 e 2016, em duas classes especiais de uma escola de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino, do município de Santa Maria/RS.

Classes Especiais no contexto atual: constituindo um território

Ao conhecer o contexto pesquisado pode-se constatar algumas características das turmas. A Turma A funciona no turno da manhã e possui a matrícula de 7 (sete) alunos, sendo que todos possuem diagnóstico de deficiência intelectual, com idades que variam entre 9 (nove) e 18 (dezoito) anos, são eles⁶: Miguel, 9 anos; Rafael, 10 anos; Pedro, 11 anos; Antônio, 11 anos; Francisco, 13 anos; Maria, 16 anos e Tereza, 18 anos. Há um longo período de permanência dos alunos na classe especial, sendo que Pedro e Maria frequentam a turma a 2 (dois) anos, Miguel e Rafael a 3 (três) anos, Antônio a 4 (quatro) anos e Tereza a 6 (seis) anos. A professora atua frente a turma a 13 (treze) anos e entende a classe especial como:

Uma turma diferenciada, na qual a gente trabalha de acordo com a diversidade de cada aluno e visando [...] a alfabetização e possível inclusão.
(Professora Turma A)

A professora acredita que este espaço é destinado a alunos que possuem grande comprometimento cognitivo.

A Turma B funciona no turno da tarde e possui matrícula de 6 (seis) alunos, sendo 4 (quatro) com diagnóstico de deficiência intelectual e 2 (dois) com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, com idades que variam entre 10 (dez) e 17 (dezesete) anos, são eles: Gabriel, 10 anos; José, 10 anos; Clara, 11 anos; Tiago, 15 anos; Paulo, 16 anos e Marcos, 17 anos. Na Turma B a permanência dos alunos também é longa, sendo que Gabriel e José frequentam a turma a 3 (três) anos, Clara e Marcos a 4 (quatro) anos, Tiago a 7 (sete) anos e Paulo, com o maior período de permanência, 8 (oito) anos. A

⁵ Utilizou-se o termo “mapa” no sentido da elaboração de uma realidade, a partir das observações das autoras.

⁶ Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios a fim de preservar a identidade dos alunos.

professora da Turma B atua com classe especial há 20 anos e compreende este espaço como destinado às crianças que não possuem condições de frequentar o ensino comum.

Todos os alunos que frequentam as classes especiais possuem diagnóstico de deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista, sendo esta primeira, a especificidade predominante. Segundo Meletti e Bueno (2013), a deficiência intelectual envolve o maior número de alunos público-alvo da educação especial a nível nacional, bem como, é a categoria que “responde pela maioria das matrículas no sistema segregado” (MELETTI E BUENO, 2011, p. 380).

Todos os diagnósticos foram atribuídos por profissionais da área médica. As professoras relatam que o diagnóstico clínico é um dispositivo necessário para o ingresso dos alunos na classe especial e que não são realizadas avaliações pedagógicas como critério de ingresso. Neste caso, temos a representação do saber médico se sobrepondo ao pedagógico. De acordo com Moysés (2001, p. 159) “o pensamento clínico propõe-se a construir uma linguagem que revele a ordem da verdade”. Ainda nos dias atuais, o saber médico possui grande influência frente aos percursos escolares dos sujeitos com deficiência. O diagnóstico clínico parece funcionar como condição necessária para a classe especial.

É possível observar que existe uma disparidade entre as idades dos alunos que frequentam ambas as turmas, bem como um longo período de permanência nestes contextos. Alguns alunos frequentam estes espaços em idade muito avançada, tornando difícil sua inclusão, já que além da faixa etária, são considerados os conhecimentos pedagógicos dos alunos para a inclusão em classes comuns.

Em alguns casos, o ingresso na classe especial é muito precoce, considerando que determinados alunos passam a frequentar este contexto já no primeiro ano escolarização, como os alunos Rafael, José, Clara e Paulo. Cabe destacar que, mesmo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estes alunos praticamente iniciam seu percurso escolar na classe especial. Este primeiro olhar ao aluno que está apresentando um desenvolvimento considerado diferente em sala de aula enquadra-se no que Maturana e Varela (2001) denominam de distinção.

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.

Reflete-se sobre a forma como as práticas pedagógicas ocorrem nestes contextos, considerando que, a professora descreve os alunos como sujeitos muito comprometidos cognitivamente e que não possuem condições de frequentar o ensino regular, a probabilidade do investimento pedagógico é reduzida. Kassar (1995, p. 56) traz um excerto, que se trata da fala de uma professora a respeito do trabalho pedagógico com alunos da classe especial: “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”. Desta forma, ao entender que os sujeitos não têm condições de aprender certos conhecimentos, estes não lhes são ensinados.

No que se refere ao planejamento pedagógico, tanto na Turma A, quanto na Turma B este é proposto de acordo com o nível de conhecimento/comprometimento de cada aluno.

É bem diferenciado, porque cada aluno está em um nível, então geralmente cada um precisa de um tipo de atividade, para tentar desenvolver ao máximo a potencialidade de cada um, é pensando em cada um. (Professora Turma A).

É muito de acordo com as condições [...] 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 vai trabalhando aos poucos, um pouco com cada um, larga um, pega outro. De acordo com as necessidades deles, as dificuldades de cada um. (Professora Turma B).

Frequentemente, o planejamento é realizado considerando aspectos que o aluno não sabe ou tem dificuldade, fator que pode vir a reduzir os investimentos pedagógicos frente aos alunos. Destaca-se a importância de um planejamento pedagógico que compreenda os sujeitos como seres autopoieticos, que se auto produzem e se auto organizam a partir das perturbações ocorridas no ambiente.

Para Maturana e Varela (2001) a aprendizagem ocorre 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”. Pode-se dizer que a aprendizagem parte desta ressignificação das experiências (MATURANA; VARELA, 2001, p. 192).

Quando se tem a intenção de educar, há de se entender que os nossos objetivos e intenções são aspectos que existem no nosso campo de observação, a forma como o sujeito que aprende irá organizar-se a partir de sua estrutura singular.

As práticas pedagógicas também parecem muito voltadas às dificuldades dos alunos. Na Turma A, a professora trabalha com atividades diferenciadas para cada aluno, sendo que para alguns ela realiza um apoio mais sistemático e, a outros, maior autonomia.

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).

A depender do aluno, esta professora trabalha atividades que estimulam o desenvolvimento da motricidade, como recorte e colagem de materiais diversos e confecção de bolinhas de papel para utilização nos trabalhos e jogos de encaixes. Com outros, 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, escrita de palavras com letras móveis e atividades em folhinhas.

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 corretamente, posteriormente teria que pintá-las. (Diário de Campo – Turma A).

Observou-se que, para a Turma A, o planejamento e a prática pedagógica são variados, ou seja, a professora pensa e propõe uma atividade quase exclusiva para cada aluno, que parece ser organizada de acordo com o nível de dificuldade e conhecimento. Este trabalho demanda empenho da professora em relação ao planejamento quase “personalizado” para cada um.

Todavia, percebeu-se que os recursos pedagógicos utilizados pela professora são pouco diversificados. Identificou-se uma repetição na proposição da atividade, como: as folhinhas, o recorte e a colagem.

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

Os alunos estavam trabalhando com folclore, fazendo um álbum, pintando desenhos de figuras importantes do folclore em folhinhas (Saci, Cuca, etc.). (Diário de Campo – Turma A).

Neste sentido, o tipo de atividade proposta, que se refere a utilização de folhas de atividades, pouco oportunizava a interação entre os alunos, além de ter se repetido em diversos encontros.

Pellanda (2011, p. 8) destaca a importância da interação para a aprendizagem e ressalta que “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”.

Na Turma B, o planejamento e as atividades pedagógicas também pouco contemplam a experiência dos alunos e a interação entre os pares como fator fundamental para aprendizagem.

Os 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 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 pouco 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.

Eram 15:00 e os alunos estavam no recreio [...] eram 15:45, os alunos 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).

Todas as atividades pedagógicas⁷ observadas nas turmas ocorreram no contexto da sala de aula, demonstrando pouca experiência dos alunos da classe especial com outros ambientes da escola, como a biblioteca e sala de informática. Estes aspectos, tornam o ambiente pouco desafiador e diversificado, caracterizando um percurso solitário daqueles que frequentam o contexto da classe especial na escola.

⁷ Apenas o intervalo e o horário da pracinha não ocorriam em sala de aula.

Partindo da premissa de que a inteligência emerge das experiências e relações sociais, ressalta-se que “quanto mais rico e desafiador for um ambiente, mais oportunidade teremos de desenvolver nossa inteligência” (PELLANDA, 2009, p. 75). Ao considerarmos as concepções das professoras em relação aos alunos: possuem “*um comprometimento cognitivo maior*” e são “*crianças que não tem condições*”, estas resultam em uma fragilidade na disponibilização de desafios aos alunos da classe especial, comprometendo assim o desenvolvimento da cognição.

Outros momentos também ocorriam separados do restante da escola, como a higiene e a hora do lanche, os quais eram realizados dentro da sala de aula. Estes aspectos de higiene se configuram como práticas pedagógicas voltadas para atividades da vida diária (AVD) e fazem parte da rotina destas turmas, sendo muito comuns em escolas e classes especiais, com alunos considerados muito comprometidos por suas deficiências.

Nesta perspectiva, Silva Júnior (2013, p. 26) destaca que as atividades da vida diária, muito recorrentes em contextos educacionais substitutivos, “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.

Outro fator que diferencia os alunos da classe especial do restante da escola é o fato destes alunos, com frequência, saírem mais cedo e este elemento não ser um motivo de preocupação da professora e da equipe diretiva.

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 Miguel⁸ 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. (Diário de campo – Turma A)

É perceptível que há um tratamento diferenciado frente aos alunos da classe especial em comparação aos alunos do ensino comum, sendo necessário a estes últimos o cumprimento de dias letivos e carga horária mínima para efetivação 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.

⁸ Era o único aluno presente neste dia.

Desta forma, é possível perceber a diferença entre ensino comum e da classe especial dentro da mesma escola.

Cabe destacar que as relações no contexto das classes especiais são, de certa forma, frágeis. 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 somente entre pares que já apresentam dificuldades próprias neste quesito, ficam comprometidas as interações e as relações sociais.

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).

Considerando estes aspectos, 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 capazes de produzir novas formas de auto-organização destes alunos que ocorrem nas classes especiais.

Alguns aspectos foram identificados no funcionamento das duas classes especiais pesquisadas e das práticas pedagógicas ocorridas nestas turmas: ingresso em idade muito precoce e encaminhamento para estas turmas após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); grande variedade de idade dos alunos; longo tempo de permanência na classe especial; horário reduzido de funcionamento e permanência dos alunos; 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; reduzida diversificação das atividades, materiais e recursos pedagógicos; valorização de algumas habilidades, como a aprendizagem de comportamentos de vida diária, em detrimento de outras.

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.

Considerando estes aspectos, com base no pensamento sistêmico, entende-se a classe especial como um espaço que apresenta fragilidades no seu funcionamento e nos aspectos pedagógicos.

Considerações Finais

Atualmente, no contexto educacional, tem-se vivenciado orientações políticas que organizam a educação especial de forma suplementar ou complementar ao ensino regular, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, há quase uma década da publicação do importante marco educacional referente a inclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os espaços substitutivos ao ensino comum, como as classes especiais, continuam a existir.

Considerando estes aspectos, o objetivo deste artigo foi conhecer alguns fatores que contribuem para a permanência das classes especiais, por meio da análise da documentação dos alunos, entrevistas com as professoras e observação no contexto escolar.

Entre as características, identificou-se uma variedade enorme de idades dos alunos que frequentam estes espaços, os quais se enquadram, em sua maioria, na categoria de deficiência intelectual. Observou-se também o ingresso muito precoce na classe especial, já que todos os alunos ingressaram no início do seu percurso escolar (6, 7 anos) ou após breve experiência nos anos iniciais. A partir deste aspecto, reflete-se sobre a compreensão do aprender, por parte da escola, e a possível falta de investimentos pedagógicos frente a estes alunos no ensino regular, considerando o curto período de permanência neste contexto. Este fator, apesar de não ter sido foco da investigação, é merecedor de atenção. Outro fator importante é longo tempo de permanência dos alunos neste contexto, o da classe especial, sendo que após o ingresso, raramente retornam ao ensino regular.

Evidenciou-se fragilidade no planejamento pedagógico para as turmas, percebido através da pouca diversificação dos recursos utilizados. Há uma dificuldade de interações dentro das classes especiais, percebido a partir de uma proposição pedagógica que pouco valoriza a cooperação entre os pares, não potencializando os processos interacionais entre alunos. É rara a circulação destes alunos em outros espaços pedagógicos da escola, como laboratórios e biblioteca, o que interfere nas relações destes alunos com os outros

estudantes da escola. Estes fatores se destacam como potentes ferramentas na manutenção destes espaços.

Ao identificar estes elementos, pode-se perceber que eles refletem os próprios aspectos históricos de constituição destes espaços. Apesar da constituição das classes especiais ter ocorrido há praticamente 40 anos atrás, são observadas muitas semelhanças com os dias atuais. Desta forma, mesmo com muitas orientações e proposições que visam a inclusão e a organização de uma escola que se adapte às especificidades dos alunos, ainda se vivencia a substituição do ensino comum.

Referências

BRASIL. **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 fev 2017.

_____. 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 fev. 2017.

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 fev. 2017.

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.

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.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Brasil.** Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago, 2011.

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 fev. 2017.

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

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

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

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 fev. 2017.

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 fev. 2017.

_____. 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 fev. 2017.

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: 07 fev. 2017.

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