

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL BOBSIN STRASBURG

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES:
uma análise de escolas especiais no cenário brasileiro**

Porto Alegre

2023

RAQUEL BOBSIN STRASBURG

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES:
uma análise de escolas especiais no cenário brasileiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Bobsin Strasburg, Raquel
EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES: uma
análise de escolas especiais no cenário brasileiro /
Raquel Bobsin Strasburg. -- 2023.
114 f.
Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Especial. 2. Escola Especial. 3.
Inclusão Escolar. 4. Trajetórias Escolares. 5.
Políticas Públicas. I. Baptista, Claudio Roberto,
orient. II. Título.

Raquel Bobsin Strasburg

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES:
uma análise de escolas especiais no cenário brasileiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

Aprovado em 30 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Natália de Lacerda Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Fabiane Romano de Souza Bridi
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof. Dr. João Henrique da Silva
Universidade de Sorocaba (UNISO)

AGRADECIMENTOS

O sentimento que emerge nesse momento é de gratidão. A jornada é difícil, desafiante, mas reconheço que nunca estive sozinha e quero deixar meus agradecimentos àqueles que estiverem comigo nessa grande aventura.

Sou imensamente grata ao meu orientador, Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, pela confiança e todo o empenho dedicado a essa pesquisa, além da infinita paciência e generosidade. Gratidão por tanto aprendizado!

Meus agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela partilha do conhecimento.

Ao grupo de estudos do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar pelas valiosas colaborações e aprendizado em todos os encontros que tive o privilégio de participar.

A todas as colegas do grupo de orientação e pesquisa pela acolhida afetuosa, pelas valiosas contribuições, pelas ideias compartilhadas e pelo constante aprendizado ao longo dessa jornada. Em especial, meu agradecimento à Lidiane Zwick, pelo incentivo e positividade de sempre, e à Mônica Marquet, por ser a minha primeira grande incentivadora, minha referência, compartilhando angústias e alegrias, enfrentando os desafios com otimismo.

Aos amigos e familiares, que estiveram comigo, compreendendo minha ausência. Meu mais profundo agradecimento ao meu esposo, Marcelo Zanoti, que abdicou da sua carreira profissional para cuidar da nossa família na minha ausência e tornar esse sonho possível; gratidão por cada palavra de incentivo e força. À minha filha Beatriz, que esteve ao meu lado, lendo meus escritos de “palavras difíceis”, que precisou compreender minha ausência, mesmo querendo mais atenção e carinho. Ao meu filho Miguel, que foi gestado e nasceu junto com esta pesquisa, simbolizando a esperança nas novas gerações e de um futuro de mais amor.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar as escolas especiais no cenário brasileiro, buscando identificar quais dinâmicas têm sustentado a manutenção dessas instituições e quais são as configurações existentes ao examinarmos sua organização interna e as características dos atores sociais envolvidos. A análise foi realizada tendo como base a abordagem teórico-metodológica do pensamento sistêmico, embasada por autores como Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela e Fritjof Capra. Esse referencial favorece a análise histórica e contextual da literatura especializada no campo da educação especial e dos estudos relativos ao foco da investigação (escolas especiais). Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, em que foram realizadas buscas na literatura especializada dirigidas a produções que contextualizam historicamente os processos de institucionalização das pessoas com deficiência no Brasil. Além disso, buscou-se conhecer e analisar um contexto específico de uma escola especial, objetivando colaborar com a compreensão acerca do papel desses espaços no campo das políticas, considerando como eixos de análise os estudantes, os docentes, as diretrizes da proposta educacional e as trajetórias escolares dos sujeitos que frequentam a instituição. Foram utilizados como instrumentos metodológicos: revisão da literatura especializada; entrevistas semiestruturadas; análise documental e de índices educacionais extraídos dos microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Houve, ainda, a análise das pastas escolares dos estudantes matriculados em 2022 e a busca de informações junto ao Conselho Municipal de Educação do município em que a escola especial está localizada. Por fim, considera-se que a presença histórica das escolas especiais em diversos contextos brasileiros tende a ser mantida em relação de interdependência entre segmentos público e privado na gestão da educação especial. No contexto específico de investigação da escola especial, pode-se observar os possíveis efeitos das políticas públicas de inclusão na redução no quantitativo de matrículas, especialmente após 2008, e no progressivo aumento após 2016. A instituição analisada esteve direcionada a atender prioritariamente estudantes com deficiência intelectual, com docentes prioritariamente vinculados como efetivos e com formação inicial em Pedagogia. A organização do trabalho se constitui por meio de pequenos grupos ou

por atendimento individual, com base em proposta curricular muito distinta daquela esperada para uma escola de ensino fundamental, com ênfase em atividades preparatórias para a escolarização, centradas na socialização e em atividades de vida diária. Destacaram-se, ainda, a grande variabilidade de idade dos estudantes (de 4 a 71 anos) e as trajetórias escolares que tinham como origem institucional mais frequente as escolas de ensino comum. Tais trajetórias mostraram que, após a matrícula, a tendência é que esses estudantes permaneçam por muitos anos na instituição.

Palavras-chave: educação especial; escola especial; inclusão escolar; trajetórias escolares; políticas públicas.

ABSTRACT

This research aims to analyze special schools inserted in the Brazilian context in order to identify what dynamics sustain the maintenance of those institutions and what are the perceived configurations when its internal organization and the characteristics of the social actors involved in it are examined. The analysis consists of a theoretical-methodological approach of the systemic thinking and is supported by authors such as Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela and Fritjof Capra. These references support an historical and contextual analysis of the specialized literature in special education as well as the analysis of studies related to the scope of this investigation (special schools). This is a qualitative study, in which a directed search of the specialized literature was made in order to identify productions that historically contextualize the process of institutionalization of people with disability in Brazil. Also, it intends to understand and analyze the specific context of a special school, aiming to collaborate for the comprehension of the role of those spaces in the political field, considering – as axis of analysis – its students and teachers, as well as the guidelines of its educational purpose and the scholar trajectory of those who attend the institution. The methodological instruments used in the study consists of a review of the specialized literature; semi-structured interviews; and analysis of documents and educational indexes extracted from the microdata collected from Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research's School Census. Yet, the study aimed to analyze the files of students enrolled in the institution in 2022 and to collect data with the Municipal Board of Education from the city in which the school is located. Ultimately, it is considered that the historical presence of special schools in many Brazilian contexts tend to be kept in a relation of interdependency between public and private segments when it comes to the management of the special education. In the specific context of investigation of a special school, it could be observed the possible effects of public policies in the reduction of its enrollment indexes, especially after 2008, and in its progressive increase after 2016. The institution analyzed in this study was oriented to attend primarily students with intellectual disability, and had in its professional board teachers primarily hired as permanents and with a degree in Pedagogy. The workflow is set either in small groups or individual meetings, based in a curricular proposition quite distinct from those expected from an elementary school, with emphasis in preparatory activities for schooling, centered in socialization skills and

in daily life activities. It is highlighted the great gap of age between students (from 4 years old to 71 years old) and school trajectories that had as its most recurrent origin the regular school. Such trajectories show the tendency of a long term permanence of those students in the institution after the enrollment.

Keywords: special education; special school; inclusive education; school trajectories; public policies;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)	53
Gráfico 2 - Porcentagem, por sexo, de estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2022)	56
Gráfico 3 - Média de idade dos estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)	57
Gráfico 4 - Intervalo de idade entre os estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)	59
Gráfico 5 - Quantitativo de estudantes da Escola Especial São Paulo até 18 anos versus acima de 18 anos (2008 a 2020)	61
Gráfico 6 - Porcentagem, por idade, de estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2022)	62
Gráfico 7 - Distribuição das matrículas por turma na Escola Especial São Paulo (2022)	64
Gráfico 8 - Frequência com que as deficiências dos estudantes são identificadas na Escola Especial São Paulo (2022)	69
Gráfico 9 - Quantitativo de docentes com licenciatura atuantes na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)	72
Gráfico 10 - Quantitativo de docentes atuantes na Escola Especial São Paulo conforme o curso de formação inicial (2008 a 2020)	73
Gráfico 11 - Quantitativo de docentes atuantes na Escola Especial São Paulo com e sem curso de pós-graduação lato sensu (2008 a 2020)	74
Gráfico 12 - Quantitativo de docentes em formação continuada específica para a educação especial (mínimo 80 horas) atuantes na Escola Especial São Paulo (2008 a 2022)	75
Gráfico 13 - Quantitativo do tipo de contratação dos docentes da Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)	76
Gráfico 14 - Quantitativo de estudantes da Escola Especial São Paulo de acordo com a origem institucional e a dependência administrativa (2022)	91
Gráfico 15 - Quantitativo de estudantes por ano de ingresso na Escola Especial São Paulo (2022)	95

Gráfico 16 - Quantitativo dos estudantes por idade de ingresso na Escola Especial São Paulo (2022)	96
Gráfico 17 - Porcentagem da idade dos estudantes ao ingressarem na Escola Especial São Paulo (2022)	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Média, por ano, da idade dos estudantes da Escola Especial São Paulo (2008 a 2020).....	57
Quadro 2 - Idade dos estudantes mais jovem e mais velho matriculados na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020).....	58
Quadro 3 - Quantitativo de estudantes da Escola Especial São Paulo até 18 anos e acima de 18 anos (2008 a 2020).....	59
Quadro 4 - Distribuição das matrículas na Escola Especial São Paulo no turno da manhã (2022).....	65
Quadro 5 - Distribuição das matrículas na Escola Especial São Paulo no turno da tarde (2022)	65
Quadro 6 - Quantitativo da frequência com que as deficiências dos estudantes são registradas na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)	67
Quadro 7 - Porcentagem da frequência com que as deficiências dos estudantes são registradas na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)	67
Quadro 8 - Quantitativo de docentes registrados na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020).....	71
Quadro 9 - Quantitativo de estudantes e tempo de permanência no ensino fundamental antes da matrícula na Escola Especial São Paulo	93
Quadro 10 - Quantitativo de estudantes e tempo de permanência em instituições exclusivas e substitutivas da escolarização em ensino comum antes da matrícula na Escola Especial São Paulo	94

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAT	Centro de Atendimento Transdisciplinar
CDPD	Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	Instituto dos Surdos-Mudos
NAAPS	Núcleo de Aprendizagem e Atividades Profissionais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPERJ	Instituto Pestalozzi do Rio de Janeiro
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	19
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: PRIMEIRAS TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	26
2.1 AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	32
3 PESQUISAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO EM ESPAÇOS EXCLUSIVOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	38
4 POLÍTICA E ESCOLA ESPECIAL: ANÁLISE DO CONTEXTO ESPECÍFICO DE UMA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL	49
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DA ESCOLA ESPECIAL	49
4.1.1 Quem são os estudantes?	55
4.1.2 Quem são os docentes?	70
4.1.3 Quais são as diretrizes para a proposta educacional da escola?	78
4.2 TRAJETÓRIA DOS ALUNOS.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa exige uma reflexão acerca do ser e do fazer. É importante compreender que nossa história está relacionada com as escolhas que fazemos e com os contextos em que vivemos. Maturana e Varela (2001) consideram que não há separação entre o produtor e o produto, portanto “o ser e o fazer de uma unidade autopoiética são inseparáveis, e isso constitui seu modo específico de organização”. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 57).

Quando Bateson (1986, p. 53) sinaliza que, “nas esferas da comunicação, organização, pensamento, aprendizado e evolução, ‘nada virá de nada’ sem *informação*” (grifo do autor), pode-se refletir acerca da elaboração de uma pesquisa para a compreensão dos fenômenos analisados, implicando uma relação intersubjetiva.

A escolha da temática deste estudo é fruto da formação acadêmica e profissional da pesquisadora, mas também decorre da análise de um campo de conhecimento e de suas lacunas. Trata-se de um amplo processo histórico, que se refere ao atendimento dirigido às pessoas com deficiência e às discussões relativas ao objeto de pesquisa, a partir do qual é importante questionar a existência dos contextos com proposições que substituem as escolas de ensino comum dirigidas às pessoas com deficiência¹ ainda presentes no cenário educacional brasileiro.

Com uma história marcada pela caracterização dos padrões impostos pela sociedade, as pessoas com deficiência têm sido excluídas dos espaços sociais comuns em um processo de homogeneização que tende a estabelecer quais caminhos deveriam levar à aprendizagem. Surgiram, assim, muitas iniciativas de institucionalização dessas pessoas em espaços exclusivos de educação ou de escolarização.

Muitas pesquisas já foram desenvolvidas tendo como objeto de análise as instituições especializadas e as escolas especiais. Quanto aos aspectos históricos e a construção de políticas públicas ao longo dos anos, pode-se destacar Salles (2013) e Silva (2013a); no âmbito dos movimentos de inclusão escolar, Neres (2010), Simões

¹ No Brasil, tradicionalmente e de forma geral, as escolas especiais têm sido voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, autismo e deficiências múltiplas. No âmbito dessa pesquisa, será utilizado o conceito de “pessoas ou estudantes com deficiência” para fazer referência ao público identificado como alvo do trabalho da educação especial.

(2010) e Silva (2017) discutem sobre os espaços de atendimento e a transformação dos serviços ofertados em decorrência das políticas de inclusão escolar; no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, destacam-se os estudos de Buzzetti (2015) e Almeida (2017); sobre as trajetórias dos alunos com deficiência, ressaltam-se as pesquisas de Silva Junior (2013) e Maturana (2016). Buscar conhecer esse cenário nos ajuda a identificar eixos de necessário aprofundamento além daquilo que já foi discutido, analisado e elaborado por outras produções.

De fato, ainda temos dúvidas que provocam tensões nas discussões ao considerarmos os aspectos históricos, políticos e sociais da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. A institucionalização dessas pessoas, desde o início da sua organização, esteve permeada pela perspectiva médica, aliada a uma proposta assistencial. Em momento mais recente, têm avançado propostas educacionais na perspectiva inclusiva, mas ainda se observa a manutenção de escolas especiais para alguns grupos de estudantes com deficiência em diferentes contextos do cenário nacional.

A compreensão da existência de políticas públicas que assegurem o direito à escolarização na perspectiva inclusiva, já sinalizada em acordos internacionais e na Constituição Federal, nos faz questionar o seguinte: o que de fato tem contribuído para a permanência das escolas especiais no cenário educacional brasileiro?

Para ilustrar esses questionamentos, destaco a pesquisa de Almeida (2017), pela contribuição acerca do debate crítico relativo às práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização de jovens e adultos no contexto de duas “escolas especiais”. A autora evidenciou a falta de planejamento pedagógico para a promoção do conhecimento, alertando para a necessidade de propor intervenções e mediações que oportunizem o avanço desses alunos e de assegurar que a deficiência não seja uma justificativa para deixar de oferecer condições adequadas de aprendizagem.

Almeida (2017) também nos traz elementos importantes para refletir sobre a qualidade dos serviços ofertados, especialmente quando relacionados aos processos de escolarização de pessoas com deficiência. A autora destaca ser possível identificar longos tempos de permanência do vínculo dos sujeitos matriculados nas instituições pesquisadas e que tais pessoas, mesmo depois de muitos anos, não evidenciam conhecimentos elementares em termos de escolarização. A partir dessa constatação, fica a indagação: qual o sentido para a permanência desses espaços de atendimento exclusivo (instituições especializadas e escolas especiais)?

Silva (2017), ao se referir às propostas de atendimento oferecidas pelas instituições que integram a Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Fenapaes), destaca a capacidade de articulação dessas instituições em termos de organização e estruturação, sobretudo na transformação de suas ações nas “dimensões sociais de educação, saúde, trabalho, assistência social e lazer”. (SILVA, 2017, p. 300).

A existência e a permanência das escolas especiais de atendimento exclusivo, bem como a qualidade dos serviços ofertados, passam a ser os eixos centrais do debate acerca desses espaços quanto ao atendimento oferecido às pessoas com deficiência no cenário educacional brasileiro. As dimensões apresentadas até o momento nos mostram que se trata de um tema gerador de grandes controvérsias e que há muito a ser discutido.

Assim, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar as escolas especiais no cenário brasileiro, buscando identificar quais dinâmicas têm sustentado a manutenção dessas instituições e quais são as configurações existentes ao examinarmos sua organização interna e as características dos atores sociais envolvidos.

Uma investigação tem sua própria história e resulta de uma complexa rede de acontecimentos que organizam um fio condutor nem sempre nítido e perceptível. O processo de investigar ilumina os pontos merecedores de atenção em um campo que evidencia que os fenômenos investigados são continuamente reinterpretados por quem se lança nessa aventura. A constituição de uma proposta de pesquisa está intrinsicamente associada à história, à trajetória e às experiências vividas pela pesquisadora. Maturana e Varela (2001) consideram que a vida é um processo de conhecimento e que os seres vivos a constroem a partir da interação com o mundo. Esse processo nos possibilita viver em um contexto em que os sujeitos “aprendem vivendo e vivem aprendendo”. (MATURANA e VARELA, 2001, p.12). A partir dessa reflexão, apresento, em modo breve e introdutório, alguns dos caminhos que percorri, das aprendizagens e descobertas de uma trajetória acadêmica e profissional, relacionando-as com a evolução das políticas públicas na educação especial brasileira.

Com formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia, passo a estar habilitada a atuar como docente nos ciclos básicos de escolarização. A habilitação para a educação especial inicia-se a partir da realização de um curso de capacitação na área da deficiência mental², oferecido por meio de uma parceria entre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a instituição formadora. O curso em questão exigia o cumprimento de estágio obrigatório em uma instituição de atendimento exclusivo às pessoas com deficiência mental e/ou múltipla, o que justificou a realização de um estágio supervisionado em uma escola municipal de educação especial.

Ao longo dos últimos anos, minha experiência como professora de educação especial esteve associada ao trabalho em uma instituição especializada, em uma escola especial e em escolas de ensino comum. A implementação de políticas de inclusão escolar, progressivamente, direciona e influencia minha trajetória como professora de educação especial em uma rede municipal do Rio Grande do Sul, produzindo um deslocamento institucional que passa a dar ênfase ao ensino comum. Embora a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional já valorizassem as propostas de escolarização na perspectiva da educação inclusiva, as instituições especializadas continuavam apresentando certa hegemonia nos atendimentos às pessoas com deficiência. (BRASIL, 1988, 1996). Kassar e Rebelo (2011) abordam a história da educação especial brasileira ressaltando a variação entre o atendimento especializado e o atendimento educacional especializado. Em ambas as perspectivas, esse atendimento voltava-se à reabilitação e ocorria com um forte caráter clínico, sendo oferecido prioritariamente em ambiente segregado em relação às escolas de ensino comum.

Em 2008, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), tornando-se um marco histórico para a educação brasileira. (BRASIL, 2008). Nesse mesmo período, o Decreto nº 6.571³ “cria o financiamento, no âmbito do FUNDEB, para o atendimento em educação especial dirigido aos alunos da rede pública e matriculados em escolas comuns do ensino regular”. (BAPTISTA, 2015, p. 19).

² Nomenclatura utilizada naquele contexto histórico.

³ Substituído pelo Decreto nº 7.611/2011. (BRASIL, 2011).

No âmbito do município onde atuo, além da oferta de atendimento exclusivo por meio da presença de uma escola especial municipal, passa a ocorrer investimento em ações de inclusão escolar, com a implementação de salas de recursos multifuncionais. Tais mudanças são motivadas pela existência de novas diretrizes para a gestão relativa à educação especial.

Além do atendimento em sala de recursos, o município passa a oferecer um trabalho compartilhado em sala comum, com a proposição de dupla docência entre o professor da área curricular e o professor de educação especial, possivelmente sob influência da Lei nº 12.764/2012, que define a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (BRASIL, 2012). A partir dessa nova perspectiva, passo a trabalhar como professora da educação especial, exercendo a dupla docência. O atendimento aos alunos com deficiência ocorria diariamente nas salas comuns, juntamente à professora titular da turma. O acompanhamento pedagógico possibilitava desenvolver estratégias de aprendizagem necessárias ao ensino do aluno com deficiência.

Atualmente, trabalho exclusivamente com educação especial em escolas de ensino fundamental em dois municípios da região litorânea do Rio Grande do Sul, atuando na oferta de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional, com identificação e elaboração de recursos e estratégias envolvendo diretamente o aluno e o contexto escolar.

Assim, a partir de 2008, o cenário da educação especial alterou-se significativamente, embora grande parte dessas mudanças tenham ocorrido predominantemente no ensino comum, com a ampliação do número de matrículas de alunos com deficiência, a instituição de serviços e a implementação de propostas de formação para gestores e docentes. Nas instituições especializadas, como as escolas especiais, as alterações estiveram circunscritas ao tipo de serviço oferecido e às definições acerca do alunado em termos de tipologia e idade de escolarização. Em muitos contextos, houve a ampliação da oferta do atendimento complementar oferecido por essas instituições aos alunos do ensino comum e um investimento na oferta de serviços voltados às pessoas que não mais se encontravam em idade de escolarização obrigatória.

A proposição do atendimento de pessoas com deficiência em espaços exclusivos, assim como o olhar amplo para o contexto das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, contribuem para a indagação acerca do papel

desempenhado pelas instituições especializadas no atendimento a esse público no contexto atual da política brasileira. Nessa perspectiva, é importante compreender que “as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo”. (CAPRA, 2006, p. 41).

A partir da análise da literatura especializada e do contexto político nacional, é importante questionar, portanto, o seguinte: qual o papel exercido pelas escolas especiais no âmbito das políticas públicas?

Partindo desse questionamento, a presente pesquisa, como já anunciado, tem por objetivo geral analisar as escolas especiais no cenário brasileiro, buscando identificar quais dinâmicas têm sustentado a manutenção dessas instituições e quais são as configurações existentes ao examinarmos sua organização interna e as características dos atores sociais envolvidos.

Além disso, esta pesquisa propõe como objetivos específicos:

1. analisar os processos de institucionalização das pessoas com deficiência ao longo da história no contexto educacional brasileiro;
2. conhecer produções científicas que dialoguem com a temática de escolarização das pessoas com deficiência em contextos que substituem a escola de ensino comum; e
3. analisar a estrutura e a organização de uma escola especial específica, considerando os atores sociais envolvidos, as diretrizes que organizam a proposta educacional da instituição e as trajetórias escolares de seus estudantes.

Para chegar aos objetivos elencados, foi elaborada uma pesquisa qualitativa – organizada a partir da revisão da literatura especializada, por meio de um levantamento bibliográfico, análise documental – e escolha de uma escola especial específica, a fim de compreender as relações entre a política nacional e uma experiência local, além de aproximar os indícios emergentes em outros contextos no cenário brasileiro.

1 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para delinear os caminhos metodológicos da pesquisa, o processo de investigação tem como base os conceitos apresentados por Maturana e Varela (2001) entre o fazer e o conhecer, enfatizando a continuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. Para os autores, “essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que todo o ato de conhecer faz surgir um mundo”. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 31).

Com base nessa reflexão, ressalto a condução do processo e da trajetória empreendida no trabalho de pesquisa científica. Para avançar no conhecimento e para desenvolver uma pesquisa, é necessário investir em um conjunto de procedimentos metodológicos que nos auxiliará a percorrer os caminhos investigativos. Assim, ocorrem a escolha de dispositivos sistemáticos que auxiliarão na delimitação do problema de pesquisa, na capacidade de observação, na descrição, na análise e na busca de explicação acerca dos fenômenos investigados.

A presente pesquisa tem como referência as premissas de uma perspectiva qualitativa em campo educacional e se organiza, inicialmente, a partir da revisão da literatura, por meio do levantamento bibliográfico e de documentos normativos pertinentes à temática pesquisada. Segundo Chizzotti (1998):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Essa relação entre sujeito e objeto é constitutiva da prática da pesquisa. A subjetividade do pesquisador, de acordo com essas premissas, está presente no processo de análise do objeto a ser investigado. Considerando a abordagem qualitativa, Godoy (1995) enfatiza a importância de perguntas norteadoras, mas alerta: “partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”. (GODOY, 1995, p. 22).

Embora os rumos da pesquisa sejam delineados em seu percurso, há de se considerar a importância de procedimentos metodológicos por meio dos quais passa a ser possível responder às perguntas geradoras desta investigação.

A construção da trajetória da pesquisa fundamenta-se nos preceitos teóricos e metodológicos do pensamento sistêmico. Na abordagem sistêmica, “as propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo mais amplo”. (CAPRA, 2006, p. 41). Com base em reflexão semelhante, Bateson (1986) afirma que “é o contexto que determina o significado”. (BATESON, 1986, p. 24).

Com relação ao processo de conhecimento e à complexidade de pensar sistemicamente, Maturana e Varela (2001) ressaltam que:

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros. (Grifos do autor). (MATURANA e VARELA, 2001, p. 267).

Tendo como base essas reflexões, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar as escolas especiais no cenário brasileiro, buscando identificar quais dinâmicas têm sustentado a manutenção dessas instituições e quais são as configurações existentes ao examinarmos sua organização interna e as características dos atores sociais envolvidos.

Para alcançar o objetivo, optou-se pela utilização de alguns procedimentos de análise: revisão da literatura especializada, por meio de um levantamento bibliográfico, análise documental e análise de um contexto específico de investigação.

Num primeiro momento, foi realizada a revisão da literatura especializada, contextualizando historicamente o processo de institucionalização das pessoas com deficiência, tendo como base os estudos de autores como Gilberta Jannuzzi, Marcos Mazzotta, Mônica Kassar, Andressa Rebelo, José Geraldo Bueno, Heulália Rafante, Claudio Baptista, entre outros, a fim de compreender como os acontecimentos históricos referentes a essa temática nos auxiliam a compreender a relação entre a condição das pessoas com deficiência e a escolarização.

Segundo Mori (2011):

A essência do processo e da própria revisão reside no mapeamento do campo em que se insere o tema da pesquisa. Mais que simples descrição ou listagem, é um trabalho de articulação de dados e conceitos de diferentes obras. (MORI, 2011, p. 38).

Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico que buscou conhecer produções científicas que dialoguem com o objeto de estudo desta pesquisa – escolas especiais –, no sentido de verificar o que se tem produzido em relação a essa temática e quais são os eixos considerados prioritários nessas abordagens. "Assim o levantamento bibliográfico preliminar auxilia na delimitação do tema a ser pesquisado. A delimitação do tema consiste em fixar limites teóricos e externos sobre o tema a ser pesquisado." (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 71). Objetivou-se conhecer produções que estivessem relacionadas com a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, autismo e/ou deficiências múltiplas, ressaltando aspectos históricos e políticos. Dentre as fontes utilizadas, destacam-se produções acadêmicas como teses, dissertações e artigos científicos, além da exposição apresentada na Audiência Pública promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), ocorrida nos dias 23 e 24 de agosto de 2021.

Por fim, optou-se pela identificação de uma escola especial, que passou a ser considerada o contexto específico de investigação. Por meio da análise dessa instituição, buscou-se contribuir com a reflexão acerca da implementação de políticas públicas relativas ao processo de escolarização de pessoas com deficiência e de como elas têm se efetivado na prática. Para compor essa análise, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: levantamento de dados quantitativos extraídos dos microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais que atuam na instituição investigada, e a análise de textos que compõem a documentação da instituição, como o regimento escolar, a proposta pedagógica e o plano de estudos. Além disso, reunimos outros indícios provenientes da análise das pastas escolares dos alunos e informações coletadas junto ao Conselho Municipal de Educação (CME) do município em que está localizada a escola especial objeto de estudo.

Nessa etapa, foram extraídos os primeiros indícios de dados quantitativos por meio dos microdados do Censo Escolar do INEP com auxílio do sistema *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), através do código da variável

(COD_Entidade), que identifica a única instituição pública que oferece atendimento substitutivo à escolarização na educação básica aos estudantes público-alvo da educação especial naquele município. Foi possível identificar o quantitativo de matrículas vinculadas à instituição pesquisada de 2008 a 2020 e a idade dos estudantes que frequentaram esse espaço, sendo possível chegar a uma média da faixa etária dos estudantes.

Em momento posterior, buscando extrair elementos complementares, mas ainda utilizando o SPSS como recurso para extrair os microdados do Censo Escolar, foram quantificados, de forma mais detalhada, a idade dos estudantes (NU_IDADE) e a tipologia de deficiência, contemplando as seguintes variações⁴: autismo (IN_AUTISMO), baixa visão (IN_BAIXA_VISAO), cegueira (IN_CEGUEIRA), deficiência auditiva (IN_DEF_AUDITIVA), deficiência física (IN_DEF_FISICA), deficiência intelectual (IN_DEF_INTELECTUAL), deficiências múltiplas (IN_DEF_MULTIPLAS), síndrome de Asperger (IN_SINDROME_ASPIRGER), síndrome de Rett (IN_SINDROME_RETT), altas habilidades/superdotação (IN_SUPERDOTACAO), surdez (IN_SURDEZ), surdocegueira (IN_SURDOCEGUEIRA) e transtorno desintegrativo da infância (IN_TRANSTORNOS_DI). Essas informações possibilitaram conhecer os estudantes que estiveram matriculados na escola especial analisada quanto à idade e ao tipo de deficiência no arco temporal de 2008 a 2020.

Os microdados do Censo Escolar também possibilitaram conhecer os docentes que atuam na escola especial, considerando a formação inicial, a formação continuada e o tipo de vínculo. Para chegar a essas informações, foram utilizados os seguintes critérios e suas respectivas variáveis: formação inicial (CO_CURSO1), licenciatura (IN_LICENCIATURA_1), tipo de escolaridade (TP_ESCOLARIDADE), curso de formação continuada específico para a educação especial de no mínimo 80 horas (IN_ESPECIFICO_ED_ESPECIAL), formação a nível de pós-graduação (IN_ESPECIALIZACAO, IN_MESTRADO, IN_DOUTORADO) e tipo de contratação (TP_TIPO_CONTRATACAO).

Por fim, buscou-se informações complementares diretamente na instituição investigada, obtendo-se a autorização, por meio de carta de apresentação à gestão municipal, para acesso às pastas escolares dos alunos matriculados na instituição no

⁴ Tipo de variáveis estabelecidas pelo Censo Escolar.

ano de 2022. Essa análise possibilitou conhecer as trajetórias escolares dos alunos considerando critérios como sexo, idade no momento da coleta, tipologia de deficiência, laudos ou pareceres especificando a deficiência do aluno e encaminhamentos para a instituição, levando em consideração os profissionais que expedem os documentos, o ano de ingresso na instituição, a idade ao ingressar na instituição, a turma, o turno e a trajetória escolar (educação infantil, ensino fundamental, sala de recursos, classe e escola especial), além da dependência administrativa da escola e do tempo de permanência dos alunos nessas etapas antes de efetivar a matrícula na escola pesquisada. Foram também consideradas a origem institucional do aluno conforme a dependência administrativa e dados de saída da instituição após a matrícula inicial.

As pastas escolares eram compostas por fichas de matrículas preenchidas manualmente e não se apresentavam de forma padronizada, sendo possível identificar pequenas modificações nas informações quando comparadas as fichas de matrículas antigas às aquelas mais recentes. Além disso, matrículas mais antigas apresentavam um quantitativo maior de documentos, especialmente de pareceres descritivos que compunham o conjunto da documentação. Histórico escolar não era um documento encontrado com frequência, e as diferentes “pistas” foram coletadas por meio de indícios emergentes de fontes diversas, como atestados de transferência, pareceres descritivos de outras instituições e da própria escola analisada, documentos de encaminhamento, além das informações presentes nas fichas de matrícula. A coleta e organização dessas informações foi realizada por meio de um *Google Forms* com perguntas e respostas pré-estabelecidas, elaboradas e preenchidas pela autora, gerando uma sistematização visual com base em gráficos.

No contexto da instituição pesquisada, foi também realizada a análise documental da proposta pedagógica, do regimento escolar e dos planos de estudos. Esses materiais foram investigados, por meio de repetidas leituras e a partir da identificação de itens ou dimensões de destaque, levando em consideração a composição textual, os eixos de análise e os objetivos da pesquisa.

Para ampliar as informações extraídas nos microdados do Censo Escolar e das pastas dos alunos, foram realizadas entrevistas com a equipe gestora⁵ e pedagógica

⁵ Considera-se equipe gestora o grupo de profissionais envolvidos com assuntos administrativos e pedagógicos no contexto escolar.

da instituição. Participaram das entrevistas a diretora, a vice-diretora, a orientadora educacional, a supervisora escolar e duas professoras. Objetivando conhecer os elementos históricos e informações atuais sobre o contexto da escola, optou-se por convidar professoras mais experientes e que estivessem na instituição há mais tempo. Foram realizadas entrevistas individuais, com roteiro de perguntas semiestruturadas, pois, para cada eixo ou tema, havia uma proposição inicial que poderia ser ampliada de acordo com o fluxo das informações. Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada:

[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2004, p. 2).

Todas as pessoas entrevistadas tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado como forma de autorização e de concordância para participar da pesquisa, tendo sido asseguradas às entrevistadas a condição voluntária de participação e sua não identificação. Das seis pessoas entrevistadas, cinco permitiam a realização de gravação do momento de entrevista e sua posterior transcrição. A entrevista realizada sem o recurso da gravação se deu com base em anotações simultâneas das falas. Os tópicos que integravam as entrevistas eram: caracterização profissional docente, considerando a formação, a experiência, o tempo de permanência na instituição e o vínculo empregatício; a definição dos estudantes que frequentam o espaço; o desenvolvimento do trabalho nas últimas décadas; a organização e formação dos grupos, considerando os objetivos específicos para cada grupo e os serviços ofertados; e os fluxos de encaminhamento dos alunos para a instituição. A análise das entrevistas seguiu procedimentos semelhantes àqueles relativos ao estabelecido para a averiguação dos documentos da instituição: repetidas leituras dos textos para a identificação de pontos de destaque, repetições, lacunas e pistas enunciativas que estabeleçam conexão com os objetivos da investigação.

Ao final desse processo, havia dúvidas em relação à história de implementação da escola especial analisada e, por isso, verificou-se a necessidade de buscar novas informações junto ao CME. Esse momento foi oficializado por meio de carta de

apresentação da pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação, que encaminhou o pedido ao Conselho, favorecendo o acesso aos documentos complementares.

As informações provenientes das diferentes fontes serviram para compor os eixos de análise, buscando ressaltar elementos identificados como centrais, que pudessem aproximar os aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos relativos à análise das escolas especiais. Buscou-se colocar em diálogo o trabalho de pesquisa realizado por meio da revisão da literatura especializada, os elementos que surgiram em pesquisas recentes (especialmente aquelas apresentadas após 2008) e o cenário específico investigado.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: PRIMEIRAS TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao realizar um relato do conhecimento produzido pela pesquisa histórica sobre a educação especial brasileira, temos como objetivo compreender como os acontecimentos nos ensinam e inferem na atualidade. “Ao retornar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções.” (JANNUZZI, 2004, p. 2). A história anterior dialoga com o presente, e essa relação contextual tece uma construção, um processo de evolução da história da educação.

Na história educacional brasileira, o acesso a espaços de escolarização esteve frequentemente limitado a grupos específicos de indivíduos. Segundo Jannuzzi (2004), em 1870 havia 78% de analfabetos no país e, no ano de 1878, apenas cerca de 2% da população recebia alguma escolarização.

A educação especial sofre os jogos e as tensões do contexto da educação brasileira e o atendimento às pessoas com deficiência surge e se modifica ao longo da história com diferentes concepções e traduções para as realidades. No que diz respeito ao contexto educacional, Mazzotta (2011) ressalta que muitos documentos referenciam o atendimento educacional das pessoas com deficiência, contudo, analisando de maneira mais cuidadosa, percebe-se que muitas situações estiveram organizadas com outros propósitos que não o educacional.

A história da educação especial brasileira ocorre com diversas tentativas de institucionalização da pessoa com deficiência. A primeira tentativa ocorre com a intenção de oferecer instrução às pessoas com deficiência visual. Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2004) revelam que José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudava em Paris, regressou ao Brasil em 1851 e exerceu forte influência na institucionalização das pessoas com deficiência visual. Azevedo, impressionado com o abandono dos sujeitos cegos no país, traduziu e publicou o livro de J. Guadet, *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris*.

A tradução do livro por Azevedo despertou interesse do médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, pai de Adèle Marie Louise, uma menina cega. Com o interesse do médico, Azevedo passou a alfabetizar Adèle. Em 1854, Sigaud influenciou a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e passou a dirigir o

espaço a partir da sua inauguração, em 17 de setembro de 1854, na cidade do Rio de Janeiro.

A partir de então, muitas mudanças foram realizadas no instituto. Segundo Mazzotta (2011), em 1890 o governo republicano de marechal Deodoro da Fonseca e o ministro da Instrução Pública, Correio e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, realizam modificações na instituição, alterando o nome para Instituto Nacional dos Cegos, e, em 1891, passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), como uma homenagem ao referido ministro e ex-diretor da instituição.

Desde a criação desse espaço, o IBC dedicou-se à instrução e à formação para o trabalho. Jannuzzi (2004) faz referência às atividades realizadas na instituição, em que o ensino se destinava à educação moral e religiosa, à música, aos ofícios fabris e aos trabalhos manuais. A autora ainda ressalta que o IBC possibilitava aos seus alunos exercer a função de “repetidores”, o que lhes dava o direito de trabalharem como professores na própria instituição. Em 1872, mais de 81% dos alunos do instituto passaram a exercer a função de professores. Nesse período, apesar de os alunos ficarem restritos ao ambiente da própria instituição, nota-se uma preocupação em garantir atendimento e um local de trabalho.

Ao analisar documentos históricos e pesquisas de literatura especializada, Jannuzzi (2004) faz referência às informações relativas ao relatório de 22 de julho de 1872 do Museu Casa Benjamim Constant. Conforme o relatório, durante o período de 18 anos, somente 16 alunos concluíram seus estudos, 22 acabaram falecendo, dois foram expulsos por suas condutas e seis saíram por “incapacidade de instrução em consequência de graves moléstias físicas e mentais”. (JANNUZZI, 2004, p. 13).

Embora essa iniciativa trazida pela experiência europeia tenha configurado um marco histórico, a implementação do instituto atingiu um público restrito. Jannuzzi (2004) refere-se a esse período evidenciando o pouco aproveitamento escolar dos alunos matriculados no instituto. A concentração da oferta de serviços educacionais especializados na cidade do Rio de Janeiro, então capital brasileira, delimitava o público atendido e não garantia a expansão dos serviços a outras regiões brasileiras.

Além desse espaço para atendimento e instrução de pessoas com deficiência visual, três anos mais tarde, em 1857, também no Rio de Janeiro, houve a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM). Segundo Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2004), o ato contou com a influência de Ernesto Hüet, vindo da França, onde trabalhava como professor e diretor no Instituto de Bourges, e de seu irmão, Edouard

Hüet, educador francês com surdez congênita e professor do ensino emendativo do Instituto de Bourges.

Os irmãos chegaram ao Rio de Janeiro em 1855 por recomendação do ministro da Instrução Pública da França e apoiados pelo embaixador da França no Brasil. Segundo Mazzotta (2011), o Imperador Dom Pedro II acolheu com simpatia as ideias de Ernesto Hüet, facilitando a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil. Jannuzzi (2004) ressalta que Ernesto Hüet iniciou seus trabalhos de forma precária, em um espaço improvisado, atendendo um menino e uma menina de 10 e 12 anos, respectivamente. Mazzotta (2011) salienta que, desde o início, os trabalhos caracterizaram-se por estabelecer um ensino voltado para a educação literária e profissionalizante de meninos entre 7 e 14 anos. Jannuzzi (2004) salienta que, em 1861, Hüet encerrou seu contrato, vendeu seus direitos relativos ao instituto ao governo imperial e retornou à França. Um ano depois, chegou ao Brasil o doutor Manuel de Magalhães, habilitado pelo Instituto de Paris, para dirigir o ISM, que em 1915 teve seu edifício definitivo concluído. Em 1957, o instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Mazzotta (2011) faz referência aos trabalhos desenvolvidos no IBC e no INES:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos. (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

O atendimento especializado para surdos e cegos direcionava-se para a oferta de oficinas manuais, viabilizando aos sujeitos a execução de atividades que possibilitassem a produção e formação para o trabalho. Bueno (2011) reflete sobre a pouca necessidade desse tipo de mão de obra para o mercado de trabalho da época, em função de a economia estar baseada na monocultura para exportação. O autor ainda ressalta que, diferentemente dos institutos de Paris, que desenvolviam atividades voltadas para o trabalho, na realidade brasileira a tendência dos institutos era se tornarem asilos de inválidos.

Durante um longo período, embora o número de pessoas com deficiência fosse expressivo e distribuído por todas as regiões brasileiras, poucos se beneficiavam com os atendimentos ofertados. As iniciativas dos institutos estavam voltadas a atender cegos e surdos que viviam na região central da cidade do Rio de Janeiro. Mazzotta

(2011) e Jannuzzi (2004) ressaltam que, no ano de 1872, numa população de 15.848 cegos, 35 eram atendidos pelo instituto, e que, do total de 11.595 surdos, 17 eram atendidos. Com esse quantitativo, fica evidente a oferta de serviços restrita a uma parcela mínima da população com deficiência no Brasil. Essa restrição em termos quantitativos não minimiza a importância histórica das instituições, que se mostram como pioneiras na oferta de atendimento na educação especial, porém anuncia a dimensão do desafio colocado diante de um país com as dimensões do Brasil. Os autores ainda destacam que, mesmo com esse cenário, ambos os institutos influenciaram nas discussões sobre educação com a realização do I Congresso de Instrução Pública, convocado pelo imperador e realizado em 1882.

Tanto o IBC quanto o INES estiveram ligados ao governo e subordinados ao poder central desde o seu surgimento, o que se mantém ao longo do século XX. Por essa razão, recebiam incentivos financeiros expressivos, o que resultou no desenvolvimento do projeto de formação de professores para atender cegos e surdos.

Bueno (2011) faz uma análise política dos movimentos realizados nesses institutos ao longo da história com base nas tentativas de institucionalização de cegos e surdos:

O surgimento de internatos dedicados à educação especial parece refletir a importação de certo espírito “cosmopolita” dos grandes centros, consubstanciado na criação dos institutos mais como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade. (BUENO, 2011, p. 1574).

O termo “cosmopolita”, ressaltado pelo autor, evidencia o contexto dos institutos, quando a oferta dos serviços fica associada aos grandes centros urbanos. Jannuzzi (2004) ressalta as influências decorrentes do contexto, especialmente por ações com pessoas ligadas ao poder público.

Bueno (2011) considera que, na prática social, os sujeitos surdos provenientes das elites passaram a receber atendimento específico, voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita, e passaram a ser considerados privilegiados em relação ao tipo de atendimento, haja vista a ausência desses serviços para os demais indivíduos em similar condição.

Além da proposta médica e política de atendimento às pessoas cegas e surdas dos institutos, é possível observar diversas tentativas de institucionalização das pessoas com deficiência mental⁶ em hospitais e asilos.

Segundo Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2004), 20 anos após a inauguração do primeiro instituto para cegos no Brasil, no ano de 1874, iniciou-se a oferta de assistência médica a crianças com deficiência mental no Hospital Estadual de Salvador, hoje chamado Hospital Juliano Moreira. Embora essa iniciativa tenha configurado um marco no que se refere à atenção e à visibilidade das pessoas com deficiência mental, em sintonia com o conhecimento predominante naquele momento histórico, os serviços prestados se limitavam ao tratamento dos sujeitos a serem corrigidos, desconsiderando o contexto social.

Progressivamente, os profissionais da saúde que atendiam nos espaços anexos aos hospitais psiquiátricos perceberam a necessidade de diferenciar os tratamentos de crianças e demais sujeitos, considerando importante um trabalho pedagógico.

Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com outros loucos. (JANNUZZI, 2004, p. 36-37).

Apesar de não ter muitas informações que caracterizem esse momento histórico, Mazzotta (2011) referencia o serviço prestado por assistência médica e não educacional como atendimento médico-pedagógico, o qual era oferecido às crianças consideradas deficientes mentais.

Com essa finalidade, é importante destacar os espaços de tratamento aos designados deficientes mentais por meio da criação do Pavilhão Bourneville, localizado no Hospital Pedro II. Jannuzzi (2004) coloca em destaque o doutor Desiré Magloire Bourneville por seus trabalhos realizados em Paris e pela influência exercida no Brasil no tratamento de pessoas com transtornos mentais.

Seus ensinamentos exercem influência no Brasil, quer nos escritos dos médicos, quer no Pavilhão Bourneville, e desta forma pode-se realmente

⁶ “A classificação de deficiência (retardo) mental leve, moderada, severa ou profunda foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde em 1968 e mesmo com a atual compreensão da deficiência intelectual como sendo uma condição multidimensional que não se restringe a resultados de testes de inteligência, tal classificação ainda vem sendo utilizada no Brasil.” (CARNEIRO, 2015, p. 2).

pensar na possibilidade da existência desse atendimento na rede regular entre nós no fim do século XIX. (JANNUZZI, 2004, p.18).

Esse médico e pesquisador em doenças mentais lutava pela laicização de hospitais e pela oferta de serviço especial no atendimento a crianças “anormais” por meio da implantação de classes especiais nas escolas de Paris.

Segundo Jannuzzi (2004), foram encontradas evidências de práticas para atendimento de crianças “anormais” em pavilhões anexos aos hospitais e em asilos para alienados, sem suportes e com funcionamento precário.

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógico, mantêm a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não era apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. (JANNUZZI, 2004, p. 38).

Mesmo que as primeiras iniciativas pedagógicas estivessem surgindo de maneira tímida e potencialmente precária, a marca médica da deficiência, pautada nas limitações individuais do sujeito, sempre esteve presente ao longo da história da educação especial. O processo de institucionalização para o tratamento de pessoas com deficiência desenvolve-se para uma perspectiva médico-pedagógica e permanece, mesmo que em menor medida, operante até os dias atuais.

Embora o IBC e o INES fossem privilegiados por estarem sob a manutenção e administração do poder central, com recebimento de quantias generosas por parte do governo, Jannuzzi (2004) ressalta que não encontrou nenhum documento histórico que mencionasse a providência de investimento à educação do deficiente mental no Brasil.

O silenciamento do poder público fica evidente sobretudo quando não é demonstrado interesse governamental em investir financeiramente na oferta de serviços que atendam às necessidades desses sujeitos. Assim, é possível encontrar, nos dias atuais, a significativa presença da iniciativa privada, por meio de organizações de carácter assistencial e filantrópico, atuando no atendimento às pessoas com deficiência mental em grande parte dos municípios brasileiros.

2.1 AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL⁷

O atendimento à pessoa com deficiência mental teve sua história marcada pela institucionalização. Inicialmente, com serviços ofertados em hospitais ou asilos, surgiria, à época, uma proposta médica e assistencial. Segundo Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2011), em 1926 um casal de professores, Tiago e Johanna Würth, passam a ofertar outros serviços. Baseados no ensino de escolas europeias, o casal introduziu no Brasil o primeiro Instituto Pestalozzi. A concepção do instituto foi inspirada na pedagogia social do educador suíço Henrique Pestalozzi. Inicialmente, a sede foi inaugurada em Porto Alegre/RS, e, um ano depois, foi transferida para a cidade de Canoas/RS, ofertando o regime de internato especializado em atendimento a pessoas com deficiência mental.

Segundo Mazzotta (2011), em 1932, Helena Antipoff, juntamente com suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários, fundou a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais.

Sua figura teve forte influência na iniciativa e constituição dos espaços especializados. De acordo com Rafante e Lopes (2013), Helena Antipoff veio para o Brasil em 1927, convidada a auxiliar na implementação da Reforma Francisco Campos em Minas Gerais. Participou ativamente do movimento da Escola Nova, buscando auxiliar na educação dos “excepcionais”.

As medidas tomadas em relação à educação, como aplicação dos testes e a constituição das classes homogêneas, fizeram emergir a figura do “excepcional” para o qual não existia uma determinação, gerando a necessidade de se criar instituições para recebê-los. (RAFANTE; LOPES, 2013, p. 336).

Para atender a esse público – que não estava previsto como integrante da instituição escolar em propostas como aquela da Escola Nova –, tornava-se necessária, segundo o entendimento daquele momento, uma educação especializada. Tal iniciativa, surgiria para “auxiliar aqueles abaixo da média a alcançar os potenciais daqueles ditos ‘normais’, evitando desajustamentos ainda maiores na

⁷ Por se tratar de uma abordagem histórica, optou-se por utilizar a nomenclatura “deficiência mental”.

fase adulta, comprometendo a sociedade e o futuro da nação”. (RAFANTE; LOPES, 2013, p. 336).

Em 1935, foi criado o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte/MG, e, em 1940, a Sociedade Pestalozzi foi instalada no município de Ibité/MG. A localização do instituto “proporcionava experiências em atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e mantendo cursos para preparo de pessoal especializado”. (MAZZOTTA, 2011, p. 45). Os professores que trabalhavam no instituto eram remunerados pelo governo estadual e a orientação técnica era oferecida pela Sociedade Pestalozzi.

No ano de 1948, novamente por iniciativa de Helena Antipoff e apresentando a mesma forma de trabalho, houve a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no estado do Rio de Janeiro. Mais tarde, teria seu nome alterado para Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (SPERJ). A instituição caracterizava-se como particular, de carácter filantrópico, e destinava-se ao “amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para a possibilidade de uma vida melhor”. (MAZZOTTA, 2011, p. 46). Além disso, no local disponibiliza-se atendimento de residência, semirresidência, externato e ambulatório. A instituição foi pioneira na oferta de cursos pré-profissionalizantes, por meio de oficinas pedagógicas para jovens com deficiência mental.

A Sociedade Pestalozzi de São Paulo foi inaugurada por iniciativa do Dr. José Maria Freitas, com o auxílio de outros médicos, psicólogos, assistentes sociais e educadores. Fundada em São Paulo em 1952, “caracteriza-se como entidade particular, sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, estadual e municipal”. (MAZZOTTA, 2011, p. 46).

Uma vez que o Estado não ofertara atendimento especializado a esses sujeitos, a iniciativa privada avançava, destinada a desenvolver a educação daqueles considerados “excepcionais”.

Segundo Mazzotta (2011), a Sociedade Pestalozzi de São Paulo realizou um convênio com o Serviço Social de Menores e, em 1953, iniciou atendimento a 30 alunos do sexo masculino de idade entre 7 e 14 anos considerados "excepcionais menos dotados" que indicavam “possibilidade de aprendizado”.

Entre os serviços ofertados pela Sociedade Pestalozzi de São Paulo, incluía-se a oferta de oficina pedagógica abrangendo áreas da marcenaria, cerâmica e trabalhos manuais. Mazzotta (2011) ressalta que, em 1956, a Escola Sociedade

Pestalozzi teve seu registro autorizado na Secretaria de Estado da Educação e, em 1957, recebeu seu primeiro recurso financeiro para a construção de uma biblioteca.

Jannuzzi e Caiado (2013) destacam que, entre os anos de 1934 e 1950, dentre os 52 estabelecimentos de ensino especial existentes do país de natureza regular e instituições especializadas das dependências administrativas federal, estadual, municipal e particular, sete instituições da Sociedade Pestalozzi foram organizadas pela educadora Helena Antipoff.

Outra importante entidade que contribuiu para a institucionalização de pessoas com deficiência mental foi fundada em 1954 na cidade do Rio de Janeiro. A APAE, diferentemente das Instituições Pestalozzi, que tiveram influência e organização de profissionais da educação, contava, entre seus fundadores, com pais interessados pela proposta e pessoas influentes na sociedade política. De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), quando analisamos a origem dessa instituição, devemos considerar que, “pela designação profissional, podemos identificar membros de uma elite social letrada”. (JANNUZZI e CAIADO, 2013, p. 8).

Mazzotta (2011) aborda esse momento, analisando informações importantes para a compreensão do processo. O Almirante Henry Broadbent Hoyer foi o primeiro presidente a exercer a função na APAE e, juntamente com o apoio do governo federal de Castelo Branco, adquiriu-se uma extensão de terreno e um prédio sede para fundar a instituição. A partir de então, muitos governos passam oferecer apoio às APAEs das cidades de Volta Redonda/RJ (1956), São Lourenço/MG, Goiânia/GO, Niterói/RJ, Jundiaí/SP, João Pessoa/PB e Caxias do Sul/RS (1957), Natal/RN (1959), Muriaé/MG (1960) e São Paulo/SP (1961). Esse processo pode ser considerado um ciclo de fortalecimento da instituição, com base nos recursos públicos que lhe são oferecidos pelos gestores.

Nessa trajetória histórica, vale destacar a APAE de São Paulo. Segundo Mazzotta (2011), essa instituição foi fundada em 1961 com caráter particular, assistencial, civil e sem fins lucrativos. Teve como seu primeiro presidente o Dr. Acácio D'Angelo Werneck e tinha como objetivo “cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental”. (MAZZOTTA, 2011, p. 50).

A APAE de São Paulo foi responsável pela iniciativa de outros serviços. Em 1964 foi inaugurado o Centro Ocupacional Helena Antipoff, unidade assistencial da APAE. “O objetivo deste centro era proporcionar habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino.” (MAZZOTTA, 2011, p. 51).

Segundo Mazzotta (2011), em 1967 foi instalada a Clínica de Diagnóstico e Terapêutico dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental na APAE de São Paulo. De acordo com o autor, esse centro era:

[...] destinado ao atendimento de adolescentes excepcionais deficientes mentais treináveis, de ambos os sexos, em regime de semi-internato, para reabilitá-los e adquirir hábitos, experiências e atividades indispensáveis ao ajustamento vocacional e profissional. (MAZZOTTA, 2011, p. 51).

A APAE de São Paulo, ao longo de sua trajetória, teve seu trabalho pautado na oferta de diferentes serviços. Em 1971, inaugurou o Centro de Habilitação de Excepcionais, uma unidade multidisciplinar que integrava assistência e formação técnica especializada em deficiência mental. Em 1972 foram implementados os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS). Conforme Mazzotta (2011), em 2011 ainda era possível identificar cinco desses núcleos em atividade, “destinados à preparação de adolescentes deficientes mentais treináveis e educáveis, de ambos os sexos, para o mercado de trabalho”. (MAZZOTTA, 2011, p. 51). Em 1981, a APAE paulista recebeu autorização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e passou a funcionar como escola de educação especial.

Para realização, manutenção e ampliação dos serviços, a APAE de São Paulo realiza convênios com órgãos federais, estaduais e municipais. Como reflexo desses convênios, entre os anos de 1954 e 1974, os serviços prestados expandiram-se em 16 estados, totalizando 198 unidades nessas duas décadas.

Bezerra (2020) analisa as estratégias dos representantes das APAEs para obter atenção pública, fortalecendo a participação política e buscando recursos financeiros do governo federal entre as décadas de 1960 e 1970, antes da criação do Centro Nacional de Educação Especial⁸. O autor considera que muitos representantes se valeram de cargos técnicos, contratos extraoficiais com a administração pública e eleição de representantes, legitimando o poder numa relação de mão dupla entre o governo e seu beneficiário. O autor ainda ressalta que os esforços empregados pelas APAEs ocorrem:

⁸ O Centro Nacional de Educação Especial, órgão central de direção superior, foi o primeiro núcleo gestor da educação especial no âmbito do governo federal e tinha “a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. (BRASIL, 1973, p. 01)

[...] para se colocarem *no* governo e *com* os governos ditatoriais pós-1964, porquanto o próprio movimento apaeano constitui-se a partir de segmentos privilegiados da sociedade civil, alinhados a posturas conservadoras política-ideologicamente e pautados no ideário da filantropia, o que tornava a conciliação político-social uma das principais estratégias apaeanas. (BEZERRA, 2020, p. 24, grifos do autor).

Essa relação de entidades da sociedade civil com o poder público facilitou o acesso a recursos financeiros dirigidos ao setor privado, contribuindo para o silenciamento do Estado e o fortalecimento de instituições que progressivamente são vistas como as responsáveis pela oferta desse atendimento. Segundo Laplane, Caiado e Kassar (2016), de um lado o poder público reconhece a colaboração do setor privado com a efetivação dos serviços diferenciados e, na outra ponta, o setor privado angaria recursos que são fundamentais para a sua existência.

Com a ajuda de pessoas influentes da sociedade civil, as APAEs buscaram se instalar e se fortalecer em âmbito nacional. Jannuzzi e Caiado (2013) consideram que, desde o seu surgimento até o ano de 1980, as APAEs fundaram e implementaram seus serviços e, em meados da década de 1990 até 2011, se fortaleceram, organizando, burocraticamente, formas de garantir sua manutenção.

Como pais e amigos dos excepcionais, o objetivo primeiro da associação, criada como sociedade civil e com sede e foro no Distrito Federal “para durar por prazo ilimitado”, era promover seu bem-estar e ajustamento social, atendendo-os em todas as idades e etapas de sua vida em todos os espaços sociais que ocupassem. (JANNUZZI e CAIADO, 2013, p. 8).

É possível observar que, desde sua fundação, em 1954, as APAEs vigoram até os dias atuais em sintonia com o referido documento inaugural, no qual se estabelecia seu prazo “ilimitado” para a oferta de serviços. Durante toda sua trajetória, essa associação sofreu diversas modificações em seu campo social e educacional, buscando manter seus serviços mesmo com o avanço das políticas de inclusão escolar.

Além desses espaços de atendimento exclusivo às pessoas com deficiência intelectual de cunho privado-filantrópico, há, na realidade brasileira, a presença de escolas especiais públicas que oferecem o ensino substitutivo ao ensino fundamental comum. Portanto, torna-se importante conhecer o papel dessas escolas especiais no

contexto das políticas públicas após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). (BRASIL, 2008).⁹

Qual o papel das escolas especiais na educação especial brasileira? Embora tenhamos políticas públicas que direcionem a educação especial para a perspectiva inclusiva, é legítimo que nos interroguemos sobre a permanência dessas escolas especiais, pois esse questionamento nos auxilia na compreensão relativa às motivações para essa permanência, assim como nos oferece pistas para a identificação de possíveis avanços futuros em termos de garantia de escolarização para esse público.

⁹ As fontes consultadas não trouxeram elementos que pudessem ajudar a compreender a história das “escolas especiais públicas”. A ausência desse elemento torna ainda mais evidente a importância dessa temática na pesquisa sobre educação especial brasileira.

3 PESQUISAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO EM ESPAÇOS EXCLUSIVOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA¹⁰

Ao explorar o campo de produções pré-existentes, o pesquisador navega sobre as múltiplas possibilidades de investigação. Os percursos trilhados no campo científico, ao mesmo tempo que auxiliam na limitação e determinação do objeto de pesquisa, amplificam o cenário de análise.

Este capítulo busca conhecer produções científicas que dialoguem com o objeto de estudo desta pesquisa – escolas especiais –, a fim de analisar o que tem sido produzido em relação a essa temática e o que tem sido priorizado nessas abordagens. Objetivou-se a revisão de produções que abordassem a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, autismo e/ou deficiências múltiplas, ressaltando aspectos históricos e políticos. Essa ênfase se dá a partir de leituras que valorizam a história da educação especial e a implementação de políticas públicas que garantem o direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil.

Para colaborar com o processo de investigação, foram realizadas análises de dissertações, teses e artigos acadêmicos, bem como da exposição apresentada na Audiência Pública promovida pelo STF, ocorrida nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, que objetivou “ouvir as exposições de autoridades e especialistas a respeito do Decreto nº 10.502¹¹ e o impacto da norma na implementação do ensino inclusivo” como parte da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, que motivou medida cautelar suspendendo o referido decreto. (BRASIL, 2021, p. 3).

Optou-se por utilizar produções publicadas ou apresentadas após 2008, por valorizarmos o período posterior à publicação da PNEEPEI, especialmente no que diz respeito aos efeitos que essa diretriz possa ter produzido na efetivação de políticas públicas no contexto de escolarização de pessoas com deficiência. Na educação especial brasileira, essa política passa a ter a perspectiva inclusiva como diretriz organizadora para o trabalho pedagógico, com a busca da garantia do direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência em escolas de ensino comum. (BRASIL, 2008).

¹⁰ Será utilizado o termo “escolas especiais” para se referir às instituições que se anunciam como espaços de escolarização exclusivos às pessoas com deficiência, contudo outras formas de escrita serão apresentadas pelos autores referenciados neste capítulo e, nesses casos, foram mantidas as nomenclaturas utilizadas nos trabalhos apresentados.

¹¹ Revogado pelo decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023. (BRASIL, 2023).

A partir de 2008, houve a expansão no número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas do ensino comum, com a oferta de atendimento educacional especializado no contraturno, de modo complementar ou suplementar à escolarização. Contudo ainda é possível identificar a existência de escolas especiais (públicas ou privado-filantrópicas), que ofertam atendimento às pessoas com deficiência, substituindo a escolarização no ensino comum, e contam com o apoio das diferentes instâncias governamentais.

Durante a busca na literatura acadêmica, foi possível identificar alguns pontos de destaque: as diferentes terminologias utilizadas para se referir às escolas especiais; os efeitos das diretrizes para a escolarização de pessoas com deficiência; os tipos de práticas propostas nesses espaços; e as motivações econômicas quanto ao financiamento da educação especial.

As diferentes terminologias encontradas nas produções científicas analisadas definem uma aproximação com o que emerge como proposta institucional das escolas especiais, e essas referências constituem um processo histórico, social e político, além de considerar as motivações econômicas relativas ao financiamento dessas instituições. Dentre as nomenclaturas encontradas, destacam-se: “instituições especializadas”, “instituições especiais”, “APAE”, “escolas especializadas”, “escolas de educação básica na modalidade de educação especial” e “escolas especiais privadas/filantrópicas”. As diferentes formas de denominar tais espaços indicam a complexidade que envolve a temática, especialmente no sentido de compreender a configuração e os objetivos dessas instituições.

As produções referentes à temática evidenciam os possíveis efeitos das diretrizes de inclusão da pessoa com deficiência no campo educacional quando consideramos sua escolarização. O estudo de Schabbach e Rosa (2021) examina as mudanças ocorridas na escolarização de pessoas com deficiência em decorrência dos direcionamentos governamentais que introduziram a perspectiva inclusiva no âmbito da educação brasileira. As autoras identificaram duas coalizões de defesa no “subsistema” da educação especial. A primeira, predominante entre os anos 1973 e 2002, trazia uma tendência valorizadora do atendimento exclusivo por tipo de deficiência e por capacidades de aprendizagem, por meio do atendimento clínico especializado e de escolas especiais. A segunda, iniciada na década de 2000 e fortalecida em 2008 com a implementação da PNEEPEI, é concebida pela ideia de que todos são capazes de aprender inseridos nas classes comuns de ensino. Além

disso, as autoras destacam que o ano de 2008 demarcou um momento de inflexão nos quantitativos de matrículas nas classes comuns, ultrapassando aquele das classes e escolas de atendimento exclusivo aos alunos com deficiência.

Fabrin (2013) dedicou-se a encontrar as configurações pedagógicas e a problematizar a “institucionalização” da educação especial voltada para as pessoas com deficiência intelectual nas décadas de 1970 e 1980 no município de Caxias do Sul/RS. A autora ressalta que as configurações pedagógicas observadas apontam para um direcionamento terapêutico e que não havia ênfase nas premissas de um trabalho pedagógico, ficando evidente a abordagem dos sentimentos de dor, sofrimento, infantilização e incapacidade na busca pela reafirmação dessas instituições como espaços especializados no atendimento às pessoas com deficiência.

Também envolvendo o arco temporal de 1970 a 1980, a pesquisa de Silva (2013a) discorre sobre a mudança do espaço de atendimento aos estudantes com deficiência no estado do Paraná em escolas públicas regulares e em “escolas especiais privadas/filantrópicas”. Esses direcionamentos, no contexto daquele estado, são advindos dos movimentos pela inclusão social, demonstrando os efeitos das diretrizes que alteram as propostas do locus de atendimento predominante em “escolas especiais privadas/filantrópicas” para o envolvimento de escolas regulares públicas.

Também no estado do Paraná, a pesquisa de Salles (2013) destaca questões importantes relativas à escolarização de pessoas com deficiência, analisando a implantação de quatro “escolas de educação básica na modalidade de educação especial”. A autora destaca que esse estado possui uma trajetória histórica marcada pela proposição de “escolas especiais”, embora as normativas nacionais já direcionassem a escola comum de ensino como “espaço legítimo para receber alunos com deficiência”. (SALLES, 2013, p. 93).

Oliveira (2015) também abordou esse aspecto por meio da análise da configuração da educação especial proposta pelas “instituições especiais” no estado do Paraná após a transformação destas em “escolas de educação básica na modalidade de educação especial”. O estudo analisou dados quantitativos de 2013 e evidenciou que o expressivo número de matrículas nas instituições especiais é consequência das políticas públicas do estado, que direcionam para a segregação e para a filantropia, visto que:

[...] as instituições privadas de ensino são, em sua maioria, as responsáveis pela Educação Especial no estado do Paraná [...] há uma indicação que 14.796 alunos em idade escolar obrigatória se encontram exclusivamente em espaço segregado de ensino. (OLIVEIRA, 2015, p. 78).

Salles (2013) destaca que, no discurso da maioria dos professores entrevistados, há a crença na importância desses espaços, especialmente no atendimento ao público considerado com “maior comprometimento”. Trata-se de uma referência a grupos de alunos com deficiência que enfrentariam mais dificuldades no processo de escolarização.

Sobre esse aspecto, Prieto (2013), ao conceituar o público-alvo da educação especial, questiona: “o que significa e quem define dificuldade acentuada ou a grande facilidade de aprendizagem”? (PRIETO, 2013, p. 22). A autora ressalta que essa dificuldade de definição ou evidente imprecisão de direcionamentos resultam em encaminhamentos indevidos de alunos aos serviços da educação especial.

Ainda sobre o contexto histórico e político da educação especial, a pesquisa de Silva (2013b) dedicou-se a analisar as dimensões históricas da educação de “crianças especiais” no Brasil e na APAE de Machado/MG entre o período de 1971 a 2003. A autora elenca a falta de políticas públicas e o desinteresse para o atendimento ao “deficiente”. Ressalta que a educação especial esteve sempre à margem da educação comum. Segundo a autora, “houve políticas voltadas à educação, porém não eram de inclusão, muito menos de integração”. (SILVA, 2013b, p. 95). Quanto à educação das pessoas com deficiência, a autora afirma que esses alunos:

Foram relegados à sorte, à segregação e, conseqüentemente, à discriminação. Nesse sentido, o aluno com necessidades educativas específicas não recebeu o atendimento necessário sendo rotulado e tido como “anormal” pela medicina, que foi incorporada à educação com o poder de selecionar, de classificar quem podia ou não podia fazer parte do grupo social. Desse modo, os alunos com deficiências eram tratados como diferentes ou “anormais”; no segundo caso, fora do padrão requerido pela sociedade. (SILVA, 2013b, p. 95).

O trabalho de Ebbing (2016) contribui para as reflexões relativas à temática por discorrer sobre a produção discursiva do Movimento Apaeano no trabalho com o sujeito com deficiência e sua relação com a PNEPEEI. A autora questiona a “manutenção dos espaços de escolas especiais como oferta de educação para

pessoas com deficiência” (EBBING, 2016, p. 77), visto que, diante da política proposta em 2008, todos deveriam estar matriculados na escola regular.

A pesquisa de Benjamin (2013) reflete sobre os serviços ofertados pela APAE, ressaltando as políticas de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tendo como referência a APAE de Barcarena/PA e as práticas de atendimento oferecidas nesses espaços. Na análise das políticas públicas, o estudo destaca as “brechas na lei”, a partir das quais empresas exploram os direitos das pessoas com deficiência na troca de isenção de impostos, recebendo certificação de responsabilidade social. No decorrer do trabalho, discute-se que não há cumprimento de cotas destinadas à contratação de pessoas com deficiência no município e chega-se à conclusão que a formação profissional sem escolarização oferecida pela APAE limita as pessoas ao trabalho braçal.

Silva e Melo (2018) ressaltam:

A Fenapaes, como uma força social e política fundamental na disputa da hegemonia, metamorfoseia os dispositivos legais para dar prosseguimento a uma formação humana que atenda aos anseios capitalistas, não proporcionando assim o saber sistematizado e a formação técnica e intelectual do sujeito com deficiência. (SILVA E MELO, 2018, p. 1661)

Ainda sobre essa temática, Silva (2017) se dedicou a realizar uma análise acerca da hegemonia da Fenapaes no campo das políticas públicas em educação especial e suas propostas educacionais entre o período de 1990 e 2015, observando os contextos econômico, político e social e verificando os mecanismos que a Fenapaes utiliza para se consolidar no campo da educação especial. O autor ressalta o ano de 2003 como o ano da promoção da política de inclusão escolar total, o que acarretou em uma convergência de forças sociais e políticas no Estado. Essa relação de forças instigou a Fenapaes a propor uma reestruturação de seus serviços e propostas educacionais, objetivando o reconhecimento oficial das APAEs como “escolas especiais”.

Atento às mudanças ocorridas nesses espaços de atendimento exclusivo às pessoas com deficiência, Neres (2010) observou uma “instituição especializada” e outras duas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande/MT que recebiam alunos da instituição pesquisada, a fim de analisar as intenções e práticas que a instituição exercia frente aos movimentos de inclusão escolar. Segundo a autora, a pesquisa revelou que:

[...] a instituição especializada, por força do emergente movimento de inclusão escolar, deflagrou um processo de reorganização de suas práticas, implantando serviços direcionados especificamente à inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum. (NERES, 2010, p. 8).

Essa nova organização, embora tenha significado uma mudança importante para o contexto das políticas de inclusão escolar, também consistiu em uma iniciativa de manutenção dos serviços ofertados pela “instituição especializada”, que é “pressionada a desenvolver atividades condizentes ao que postula o movimento de inclusão escolar”. (NERES, 2010, p. 129).

O avanço das políticas de inclusão escolar influenciou diretamente na mudança dos espaços de atendimento às pessoas com deficiência, transferindo o foco da atenção das escolas especiais para o ensino comum. Essa ação é observada por Simões (2010) ao desenvolver um estudo sobre as políticas públicas de educação inclusiva e a transferência de alunos com deficiência mental das “escolas especializadas” para o ensino regular no município de Guaxupé/MG. A autora ressalta que os efeitos das diretrizes dirigidas à escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva “acaba esbarrando num modelo de escola frágil que não consegue atender a demanda cada vez maior desses alunos”. (SIMÕES, 2010, p. 10).

O avanço das políticas de inclusão escolar contribuiu para que novas perspectivas de escolarização se efetivassem na prática. O estudo de Viegas (2016) possibilita compreender esse fenômeno ao analisar o contexto de uma rede municipal de ensino e a proposição de um centro de atendimento como um espaço alternativo de apoio complementar à escolarização.

O contexto legal nacional foi evocado para que se procedesse à argumentação com as famílias dos alunos da escola especial e também com os professores a fim de justificar o encerramento das atividades daquela escola e a criação do Centro. A mudança de rumo na configuração da educação especial acontece a partir do momento em que se decide pela dupla matrícula, na escola regular e no AEE, nas SRM ou no Centro, tornando o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutivo. (VIEGAS, 2016, p. 119).

A inclusão escolar dos alunos com deficiência é um processo desafiador, mas há de se considerar que o percurso que direciona para a perspectiva inclusiva é relativamente recente. Nesse contexto, ainda identificamos a permanência de

espaços de escolarização exclusivos às pessoas com deficiência em todo o território brasileiro, sejam eles de cunho privado-filantrópico, sejam da atenção pública e com práticas pedagógicas com diferentes enfoques.

A pesquisa de Staudt (2012) analisou o currículo e o trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento a alunos com deficiência intelectual provenientes de camadas sociais elevadas inseridos em uma “escola especial”. Segundo a autora, pode-se afirmar que as práticas são marcadas pela “rotinização das atividades e pela não exploração da manifestação dos alunos”. (STAUDT, 2012, p. 6).

Nessa mesma direção, o estudo de Buzetti (2015) objetivou analisar a compreensão de professores sobre o ensino de leitura e escrita ao aluno com deficiência intelectual em quatro “instituições especializadas”. A autora destacou que os professores que atuam na prática possuem dificuldades de definir a deficiência intelectual e apresentam “confusão teórico-metodológica” sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. A prática pedagógica nas instituições pesquisadas apresentou-se de forma descontextualizada e sem reflexão, ressaltando a necessidade de rever a formação do professor por meio de um aprofundamento teórico.

A investigação de Ferrazzo (2014) confrontou a prática da “educação especial inclusiva” desenvolvida no ensino regular com a educação especial ofertada pelas “instituições especializadas” no município de Ariquemes/RO. A autora considerou que, mesmo “com domínio teórico diferenciado” (FERRAZZO, 2014, p. 8), ambos os serviços fazem uso do modelo médico-pedagógico, ressaltando o instrumento de avaliação pautado nas dificuldades que o aluno apresenta, com precário acompanhamento organizado dos processos de aprendizagem. Assim, considerou que, de acordo com as evidências analisadas, a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva desenvolvida no município de Ariquemes não supera as propostas das “instituições especializadas”, e que essa dinâmica acaba colaborando com a manutenção do modelo médico-pedagógico apresentado historicamente.

Nessa direção, Santos, Mendonça e Oliveira (2014) desenvolveram uma pesquisa tendo como objetivo investigar o sentido da inclusão escolar sob a ótica de cinco professoras, duas coordenadoras e uma diretora que atuam numa “instituição especializada”. Os resultados indicaram que as profissionais possuem uma visão pautada na incapacidade do aluno, enfatizando os limites impostos pela deficiência e

ressaltando a necessidade de um atendimento diferenciado, como o ofertado na “instituição especializada”.

Outra pesquisa que demonstrou a centralidade do discurso pautado na reafirmação da suposta necessidade das “instituições especializadas” foi apresentada por Mendes (2019). Sobre os espaços de atendimento exclusivo às pessoas com deficiência, a autora defende:

[...] a ideia de que elas sejam reconfiguradas, não como centros de atendimento educacional especializado, mas como escolas especiais e parte de uma rede diversificada de serviços articulados para escolarizar estudantes do público alvo da educação especial. (MENDES, 2019, p. 3).

O debate sobre o destino institucional das escolas especiais deve estar associado à análise dos efeitos de seu trabalho nas trajetórias escolares dos alunos, uma questão discutida por Almeida (2017). A autora buscou analisar os processos de alfabetização de jovens e adultos com deficiência inseridos em “escolas especiais”. Os dados foram coletados em duas instituições e evidenciaram a falta de planejamento pedagógico que promova o conhecimento e possibilidades de avanços desses alunos. Dados quantitativos revelaram que o tempo de permanência no contexto da escola é extremamente amplo, sendo possível encontrar sujeitos há 34 anos nesses espaços. A autora ressalta que, mesmo depois de muitos anos matriculados na “escola especial”, muitos jovens e adultos não reconhecem seu nome, sua idade ou sua data de aniversário, e alerta para a necessidade de intervenções e mediações que oportunizem o desenvolvimento da linguagem escrita. Afirma, ainda, que “a deficiência intelectual não é justificativa para não se propiciar condições adequadas de aprendizagem”. (ALMEIDA, 2017, p. 108). Tais indicações reafirmam o distanciamento do trabalho realizado nessas instituições de uma proposta de efetiva escolarização.

A prática pedagógica é um elemento de potencial importância para o desenvolvimento da escolarização das pessoas com deficiência, seja nas escolas de ensino comum, seja nos espaços de atendimento exclusivo. Contudo, o que tem se abordado em grande parte dos trabalhos analisados são práticas pedagógicas simplificadoras e desprovidas de desafios “escolares”, com enfoque em rotinas, descontextualizadas e sem estímulos que desafiem os sujeitos que vivenciam essas

propostas, além de limitar as relações sociais em função do agrupamento realizado com base na deficiência.

O estudo realizado por Silva Junior (2013) identificou que os sujeitos matriculados nas instituições pesquisadas pelo autor tiveram, na sua grande maioria, uma trajetória escolar pautada no ensino especializado desde a matrícula inicial e permanecem nesse espaço mesmo após a idade final prevista de escolarização obrigatória. O autor analisou as trajetórias escolares de alunos em “escolas especiais”, buscando compreender o papel das instituições no processo de escolarização de alunos com deficiência e as relações entre o ensino comum e o especializado. Afirma ter identificado que as escolas de ensino comum são as grandes responsáveis pelos encaminhamentos de alunos para as “escolas especiais”, mesmo os que eram contemplados com atendimento educacional especializado oferecido em sala de recursos.

Maturana (2016) também analisou os percursos escolares dos estudantes com deficiência intelectual matriculados em “instituições especializadas” e em escolas comuns. A autora observou os fatores que interferem na transferência desses alunos sob a concepção de pais, alunos, professores e gestores. Contesta, assim, a falta de planejamento e de suporte da escola e destaca a dificuldade de relacionamento entre família e escola como empecilho no processo de transferência e de escolarização dos alunos. Os alunos entrevistados destacam a escola especial como um local de acolhimento e cuidado e a escola de ensino comum como um espaço de aprendizagem. Na concepção dos professores, gestores e familiares, a implementação da perspectiva inclusiva depende da severidade da deficiência do aluno, além “das habilidades e atitudes dos profissionais e só pode ser percebida através de comparação de todos os atores que fazem parte do processo”. (MATURANA, 2016, p. 9).

As questões abordadas por Maturana (2016) são também discutidas, em alguma medida, por Pletsch e Souza (2021), que se dedicaram a discutir os conceitos e terminologias utilizados para referir-se ao público da educação especial e os suportes educacionais oferecidos no Brasil. As autoras destacam as diferentes diretrizes relacionadas à proposição de políticas de educação especial por diferentes governos brasileiros. Foram considerados, pelas autoras, o “espaço da educação dos alunos da Educação Especial, o sistema de suportes educacionais e definição de quem seria o público da Educação Especial”. (PLETSCH e SOUZA, 2021, p. 1288).

Observou-se, por fim, a existência de significativos avanços no que se refere à garantia do direito à educação, à ênfase na perspectiva inclusiva, à tendência à valorização dos princípios do modelo social da deficiência em detrimento do modelo médico e à ampliação no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica e na educação superior.

Pletsch e Souza (2021) também analisam uma recente tendência de reafirmação de propostas de revisão dessas diretrizes que resultou no Decreto nº 10.502/2020, seguido de amplo debate que culminou na sua suspensão pelo STF. O questionamento jurídico desse documento, que se propunha como um dispositivo normativo, levou a uma Audiência Pública promovida pelo STF nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, na qual muitos representantes de entidades acadêmicas e de organizações que representam pessoas com deficiência se somaram às vozes de juristas para mostrar a inadequação jurídica e científica no questionamento da escolarização de pessoas com deficiência no ensino comum. Dentre essas vozes, destaco Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, que trouxe evidências a favor da educação inclusiva por meio de elementos coletados em documentos, como os dados de matrículas disponíveis no INEP e artigos científicos. Na apresentação, a pesquisadora ressaltou alguns aspectos relacionados às mais recentes pesquisas científicas, dos quais destaco: os avanços significativos no desenvolvimento de estudantes matriculados em classes comuns se comparados com os que tiveram suas experiências limitadas a classes ou escolas especiais; a compreensão que todas as pessoas aprendem em qualquer idade e independentemente da deficiência; e os benefícios da educação inclusiva para os alunos sem deficiência, ressaltando ainda a redução do preconceito e da discriminação. Segundo a estudiosa, os dados quantitativos analisados demonstram uma trajetória significativa de avanço no número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns de ensino, perpassando, além do ensino fundamental, os ensinos médio e superior. Destaca, ainda, que, tendencialmente, as famílias que buscam o judiciário para apoio visam a garantir o direito de escolarizar seus filhos na escola comum. (BRASIL, 2021).

No Brasil, é histórica a relação de atendimento das pessoas com deficiência em escolas especiais; contudo, nas últimas décadas, ocorreram significativos avanços no campo das políticas de inclusão escolar, concebidas na busca de garantias do direito de escolarização desse público em escolas de ensino comum. A efetivação das recentes normativas pode se considerar ainda em processo, especialmente quando

se identifica a permanência de diferentes espaços de atendimento exclusivo às pessoas com deficiência no país, ofertando serviços pautados no cuidado e na rotinização, sem qualquer proposição de escolarização.

Ao final da análise dos trabalhos que possuem como foco de estudo as “escolas especiais”, podemos considerar que as pesquisas apresentam pontos de destaque que se aproximam, especialmente no que diz respeito à ênfase na tendência ao trabalho assistencial presente nos diferentes espaços que propõem atendimento educacional a estudantes com deficiência, afastando-se da organização de um perfil efetivamente escolar. Identifica-se as trajetórias desses alunos vinculadas a extensos períodos de permanência e reafirma-se a precariedade do trabalho didático, com resultados incipientes em termos de escolarização.

Para além desses movimentos, evidencia-se que o debate relativo à manutenção das escolas especiais continua em pauta e que é importante ampliar o conhecimento acerca do tema. Qual o papel exercido pelas escolas especiais no campo das políticas públicas? Quais dinâmicas têm sustentado a manutenção dessas instituições e quais configurações podem ser identificadas ao analisarmos a organização interna e a tipologia dos atores sociais envolvidos? Objetivando buscar respostas para esses questionamentos, investiu-se em conhecer uma “escola especial” como um contexto específico de investigação. O próximo capítulo irá abordar elementos de caracterização desse contexto, considerando os estudantes, os docentes e as diretrizes de uma proposta educacional, visando a analisar as trajetórias escolares dos sujeitos que frequentam esse espaço.

4 POLÍTICA E ESCOLA ESPECIAL: ANÁLISE DO CONTEXTO ESPECÍFICO DE UMA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

A presente investigação busca contribuir com a reflexão sobre a implementação de políticas públicas relativas ao processo de escolarização das pessoas com deficiência e sobre como estas têm se efetivado na prática. Esta análise pode ser importante para compreendermos os fenômenos relativos à escolarização das pessoas com deficiência em escolas especiais, ainda presentes no cenário educacional brasileiro.

A relevância da temática é ressaltada ao observar a configuração de um contexto educacional específico, com o intuito de ilustrar aspectos das políticas públicas dirigidas à escolarização de pessoas com deficiência. Portanto, ao desenvolver o trabalho tendo como foco o procedimento destacado nas estratégias metodológicas desta pesquisa – a escolha de uma escola especial específica –, sinalizo a importância de contextualizar o cenário investigativo, buscando reunir informações e analisando os fenômenos locais e sua relação com outros contextos, bem como seus nexos com as normativas e diretrizes nacionais.

Para compor a escrita desta seção, foram utilizadas diferentes fontes, acessadas por meio de diversos instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais que atuam na instituição investigada; materiais que compõem a documentação da instituição, como o regimento escolar, a proposta pedagógica e o plano de estudos; e dados quantitativos extraídos dos microdados do Censo Escolar do INEP. Além dessas buscas, reunimos outros indícios provenientes da análise das pastas escolares dos alunos e informações coletadas junto ao Conselho Municipal de Educação (CME) do município.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DA ESCOLA ESPECIAL

O contexto específico de investigação é uma escola especial pública de um município do estado do Rio Grande do Sul com aproximadamente 55.000 habitantes, conforme dados de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A

referida instituição oferece atendimento substitutivo à escolarização para estudantes com deficiência das mais variadas idades¹².

A escola especial objeto de análise deste estudo é resultado de movimentos históricos que direcionaram a oferta de serviços exclusivos às pessoas com deficiência, os quais evidenciam a interdependência entre uma instituição de cunho privado filantrópico e uma instituição pública. Segundo uma das entrevistadas, a história inicia-se com a implementação da APAE na região, que evoluiu para a criação da “escola de ensino fundamental especial”¹³.

*A luta toda nossa sempre foi, dali da APAE, foi criar a escola [...] aí já estava tudo no plano de governo da época de quem foi se eleger na época, já estava tudo pronto, **APAE pronta para ser municipalizada**. Então municipalizaram: escola de ensino fundamental especial [...]. (ENTREVISTADA 6, grifo meu).*

A municipalização a qual se refere a entrevistada 6 ocorreu em 1998 por meio de uma lei municipal que autorizava o poder executivo a criar a “escola de ensino fundamental especial”, indicando que seriam integradas ao patrimônio do município todas as “benfeitorias” realizadas pela APAE. Essa mesma lei previa que a APAE continuaria utilizando a sede pública para realizar atividades de apoio para a reabilitação em parceria com o município. Ocorre, portanto, uma fusão entre os serviços ofertados pela APAE e a proposição de um espaço público de atendimento.

Em 2004, ocorreu uma mudança na gestão municipal e, como consequência, evidenciam-se alterações nos serviços ofertados por meio de um parecer do CME, o qual indicava a existência de infraestrutura inadequada e falta de recursos didático-pedagógicos. Nesse mesmo parecer, institui-se oficialmente a Escola Especial São Paulo, instituição de caráter público e de dependência administrativa municipal, objeto de análise desta pesquisa.

Atualmente a instituição é designada oficialmente como Escola Municipal de Educação Especial São Paulo. Essa informação corrobora as falas das professoras entrevistadas, que tendencialmente se referem a esse espaço como uma escola especial, contudo as profissionais que ocupam as funções vinculadas à gestão escolar

¹² Para preservar a identificação, em função de cuidados éticos, não será utilizado o verdadeiro nome da instituição. A escola especial objeto de análise desta pesquisa será denominada de forma fictícia de “Escola Especial São Paulo”.

¹³ Houve um momento prévio em que a escola especial teve outro nome: chamava-se “Escola de Ensino Fundamental Especial Santa Maria” (fictício). Do ponto de vista oficial e organizacional, utilizaremos apenas um nome fictício para definir esse espaço: “Escola Especial São Paulo”.

apresentam outra designação, referindo-se a esse espaço como uma “escola municipal de ensino fundamental especial”.

Embora divergentes na forma de definir a escola especial, não se identificam significativas mudanças na maneira como o trabalho é desenvolvido nesse espaço. O que diverge nesse processo é a forma como é constituída a instituição, diferenciando-se das escolas comuns, especialmente no que se refere aos alunos atendidos, à formação dos docentes e a como o trabalho com o currículo se apresenta nesse contexto específico.

A escola especial desenvolve suas atividades há pelo menos 18 anos, mas, segundo dados coletados nas entrevistas realizadas, somente em 2018 a documentação que regulamenta o funcionamento previsto para a escola foi aprovada. A primeira pessoa entrevistada ressalta que o regimento escolar e a proposta pedagógica foram criados somente no ano de 2018. Segundo ela:

*Antes de [eu] chegar aqui, não tinha documento de escola, não tinha característica de escola, era **espaço de cuidado**. (ENTREVISTADA 1, grifo meu).*

Entende-se que o ano de 2018 foi decisivo para a proposição de uma tentativa de regularizar a escola especial como um espaço de oferta de escolarização que, segundo a entrevistada, distinguia da proposta oferecida anteriormente, como um espaço de cuidado. A entrevistada 1 complementa:

***Ocorre a escolarização com os documentos aprovados.** (ENTREVISTADA 1, grifo meu).*

A entrevistada 1 destaca elementos que sinalizam mudanças na concepção dos serviços ofertados por essa instituição, admitindo que, do período de 2004 até 2018, a escolarização não foi o foco dos serviços ofertados pela escola especial e que “ocorre a escolarização com os documentos aprovados”. Contudo, fica ainda a pergunta: a elaboração e aprovação dos documentos destacados pela entrevistada garantem a constituição de um serviço pautado na escolarização desses estudantes?

Por meio de documentações disponibilizadas pela Escola Especial São Paulo, foi possível identificar a presença do termo “escolarização” apenas uma vez no regimento escolar, quando este se refere aos procedimentos de matrícula, rematrícula e transferência do aluno, destacando os documentos comprobatórios advindos da

escola anterior: “o aluno que chegar a esta instituição de Ensino sem comprovante de escolarização será orientado pela escola para as devidas providências”.

Na proposta pedagógica, o termo aparece quando se refere à organização administrativa, vislumbrando um propósito no sentido de “confirmar nossa escola enquanto ciclos de escolarização”. Além disso, a proposta pedagógica acrescenta que almeja “firmar parceria com a APAE para que no momento em que os alunos alcancem a terminalidade escolar possam ser encaminhados a entidade”.

Não foi identificado o termo escolarização no plano de estudos.

A entrevistada 3 também traz informações sobre esses documentos e sinaliza os movimentos dos últimos anos.

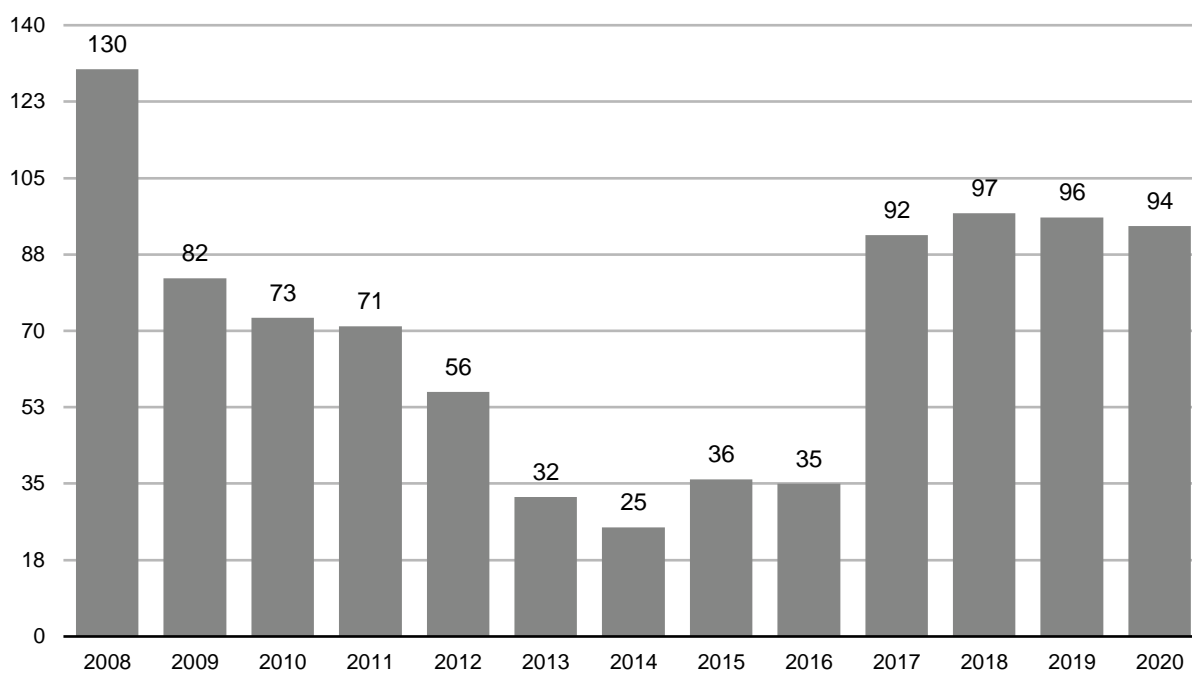
*Eu acredito que modificou bastante nos últimos anos, principalmente **a partir de 2011, 2012, a gente vem buscando essa questão de escolarização mesmo, de escola. Organizando regimento, PPP [proposta político-pedagógica], e tanto é que, em 2019, foi firmado o novo regimento da escola, que até então não tinha.** (ENTREVISTADA 3, grifo meu).*

Ou seja, parece haver diferentes percepções sobre os serviços ofertados nessa escola especial no que se refere às iniciativas que marcam os direcionamentos pedagógicos, em contraposição às propostas assistenciais.

No contexto da investigação, segundo os relatos das entrevistadas, ocorrem significativas transformações. Nesse sentido, os elementos que confirmam a ocorrência de mudanças são predominantemente aqueles vinculados às matrículas, pois evidencia-se grande variabilidade destas ao longo da história recente da instituição, com oscilações no quantitativo de alunos matriculados na Escola Especial São Paulo.

Por meio dos dados coletados nos microdados do Censo Escolar do INEP, extraídos com auxílio do sistema SPSS através do código da variável (COD_Entidade), que identifica a única instituição pública que oferece atendimento substitutivo à escolarização na educação básica aos estudantes público-alvo da educação especial do município em questão, foi possível identificar o quantitativo de matrículas vinculados à Escola Especial São Paulo de 2008 a 2020, conforme Gráfico 1. (BRASIL, 2022).

Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)



Fonte: Brasil (2022).

Podemos identificar uma alteração significativa no número de matrículas, especialmente na transição entre 2008 e 2009, com a redução de 48 matrículas (de 130 para 82), seguindo em queda até o ano de 2016. Na transição de 2016 para 2017, identifica-se aumento de 57 matrículas (de 35 para 92), permanecendo com indicadores similares desde então.

É provável que essa redução no número de matrículas seja reflexo da PNEEPEI, que, por meio da reafirmação da educação inclusiva como diretriz, favoreceu que grande parte das matrículas dos estudantes fosse direcionada para as classes comuns de ensino. (BRASIL, 2008). Nesse contexto, a Escola Especial São Paulo passa a atender apenas 25 estudantes no ano de 2014.

Baptista (2019) e Schabbach e Rosa (2021) observam as influências da PNEEPEI no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns de ensino no contexto brasileiro.

Considerando os dados sobre matrículas em classes comuns e exclusivas – somatório das classes e das escolas especiais –, no período de 1998 a 2016, ocorreu um aumento de 188% do número de estudantes na EE – educação básica, educação profissional e EJA, não incluído o ensino superior. Enquanto as matrículas nas classes comuns cresceram 1.713%, as das classes exclusivas decresceram 40%. O ano de 2008 demarca o momento de inflexão, em que o número de matriculados nas classes comuns

ultrapassou o das classes exclusivas, atingindo 54% do total. Essa proporção cresceu progressivamente até alcançar, em 2016, 82% dos 971.372 alunos da EE brasileira. Também se observa que as classes comuns foram sendo progressivamente incorporadas pelas escolas regulares. Nas públicas, elas representam 51% (1998), 92% (2008) e 98% (2016); nas privadas, 21% (1998), 77% (2008) e 90% (2016). (SCHABBACH e ROSA, 2021, p. 1327).

Esses dados nacionais nos levam a refletir sobre os direcionamentos das políticas públicas de inclusão escolar, sobretudo após 2008, e seus reflexos na prática. Vale ressaltar que o contexto específico desta investigação possui dados quantitativos posteriores a 2016, destacando o aumento no número de matrículas de 35, em 2016, para 92 em 2017, conforme Gráfico 1, permanecendo com quantitativos similares desde então. No ano de 2022, de acordo com as pastas escolares dos alunos, foram identificadas 113 matrículas.

Esse fenômeno pode ser compreendido a partir de estudo realizado por Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), que destacam os elementos existentes no contexto nacional que propõem alterações na PNEEPEI. Segundo as autoras, com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, ocorrem mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e tem início um processo designado como “revisão” e “atualização” das diretrizes educacionais da educação especial. Foi possível identificar iniciativas que:

[...] indicaram a intenção clara de revisão da política de formação do sistema educacional inclusivo, nos moldes em que vinha sendo construído até o *impeachment* de Dilma Rousseff. De fato, em reunião no dia de 16 de abril 2018, a proposta de atualização da política de 2008 foi apresentada. (KASSAR, REBELO e OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Essas ações indicavam uma tendência de que a escola especial retomaria o seu lugar de instituição e passaria a ser destinatária dos alunos público-alvo da educação especial, com um modelo de escolarização substitutivo à educação básica regular. No contexto da Escola Especial São Paulo, nota-se os efeitos desse direcionamento com no aumento do número de matrículas após 2016.

As mudanças no campo político, especialmente após 2016, resultam no Decreto nº 10.502/2020, que se encontra suspenso pelo STF após amplo debate sobre a inconstitucionalidade de ato normativo que promovia um novo investimento no ensino exclusivamente especializado como alternativa educacional para as pessoas com deficiência. (BRASIL, 2020, 2021). Segundo Tibyriçá (2022):

[...] o Decreto 10.502 vai na contramão da CDPD e das obrigações que devem ser cumpridas pelo Brasil. Em vez de seguir buscando a eficácia progressiva do artigo 24, que vem fortalecendo o sistema inclusivo, o ato normativo reafirma a coexistência de um sistema segregado e inclusivo, incluindo ambos em sua diretriz, e prevê, inclusive, o financiamento dos dois sistemas (art. 14), deixando de alocar recursos orçamentários especialmente para o desenvolvimento da educação inclusiva, o que significa retroceder décadas de significativos avanços para a garantia do direito à educação de alunos com deficiência. (TIBYRIÇÁ, 2022, p. 113).

O decreto, embora suspenso, representou uma tentativa de substituição da PNEEPEI e seus efeitos sugerem que o tema continua em pauta, sendo campo de conflitos de interesses e de interpretações. No contexto da Escola Especial São Paulo, foi possível evidenciar oscilações importantes nesses quantitativos, uma vez que os dados ilustram os efeitos do confronto entre propostas de diretrizes que se vinculam a forças políticas de cada momento da história recente do país.

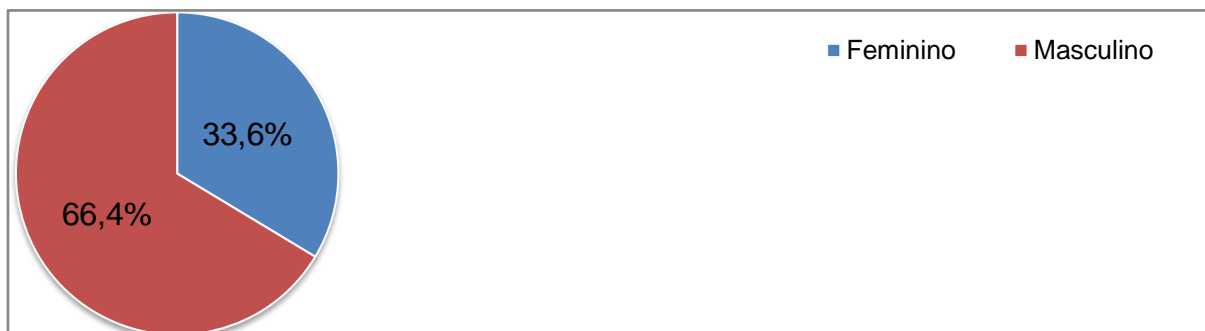
Para compreender melhor esses fenômenos, as próximas subseções objetivam trazer mais detalhes sobre os estudantes e docentes que atuam na Escola Especial São Paulo, além de identificar as diretrizes de sua proposta educacional e os serviços ofertados pelo espaço.

4.1.1 Quem são os estudantes?

Esta subseção tem o objetivo de trazer informações mais detalhadas sobre os estudantes que frequentam ou frequentaram o espaço da Escola Especial São Paulo, considerando alguns aspectos: sexo, idade, composição das turmas e tipo de deficiência.

Os dados foram coletados por meio da análise das pastas escolares, levando em conta o conjunto de alunos matriculados em 2022. Tais informações nos mostram que os estudantes que frequentam a Escola Especial São Paulo são majoritariamente do sexo masculino, com 75 estudantes do sexo masculino e 38 do sexo feminino. O Gráfico 2 representa esse quantitativo em porcentagem.

Gráfico 2 - Porcentagem, por sexo, de estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere à idade, os documentos da instituição indicam que “a escola oferece atendimento a alunos de 0 aos 21 anos”.

Contudo, em outro trecho do mesmo documento, é possível notar uma informação divergente quando trata da frequência de estudantes com idade superior a 21 anos. De acordo com o regimento escolar, “o aluno com idade igual ou superior a 21 anos que se afastar da escola por período igual ou superior a 30 dias perderá o direito a matrícula automática e por consequência a vaga na escola”.

A entrevistada 2 nos dá outras pistas, caracterizando os estudantes pelo intervalo de idade entre o estudante mais jovem e o mais velho matriculado na Escola Especial São Paulo em 2022.

*São crianças de 6 a 60 e poucos anos. **Crianças?** Para nós é, né! (ENTREVISTADA 2, grifo meu).*

Além de indicar que dentre o conjunto de “estudantes” estão pessoas com idade muito superior àquela prevista no regimento, essa manifestação reafirma a ideia da infantilização que frequentemente é descrita como característica das instituições especializadas.

Levando em consideração o arco temporal de 2008 a 2020, os dados quanto à idade dos alunos da escola foram obtidos a partir do acesso aos microdados da educação básica disponibilizados pelo INEP, o que permitiu chegar a uma média de idade desses estudantes, conforme demonstra o Quadro 1.

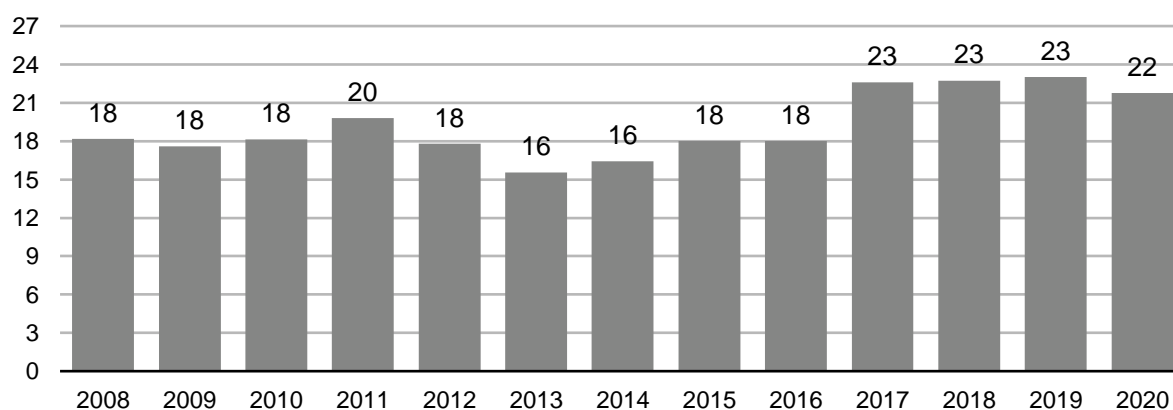
Quadro 1 - Média, por ano, da idade dos estudantes da Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)

Ano	Média da idade dos estudantes
2020	21,76
2019	23,02
2018	22,74
2017	22,6
2016	18,02
2015	18
2014	16,44
2013	15,56
2012	17,80
2011	19,81
2010	18,16
2009	17,6
2008	18,2

Fonte: Brasil (2022).

No ano de 2013, foi identificada a menor média de idade considerando o período analisado. No ano de 2017, a média aumentou significativamente e permaneceu em aumento nos dois anos subsequentes, apresentando queda no ano de 2020, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Média de idade dos estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)



Fonte: Brasil (2022).

Ao compararmos as informações – número de matrículas e idade dos estudantes arrolados na escola especial –, é possível identificar que, ao mesmo tempo em que o número de matrículas na escola diminui, também há redução na média de idade desses estudantes.

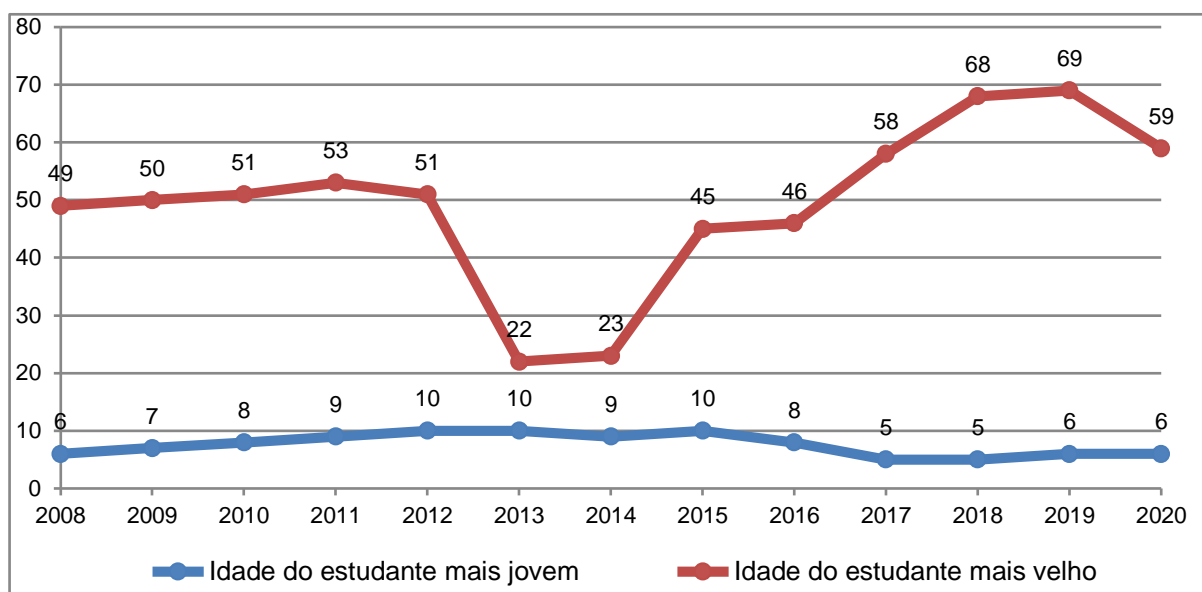
Para compreender melhor essas informações, foi necessário especificar o quantitativo de sujeitos que frequentam a escola por idade. Dessa forma, identifica-se o estudante mais jovem e o mais velho matriculado na instituição de acordo com o ano, como pode ser visto no Quadro 2 e no Gráfico 4.

Quadro 2 - Idade dos estudantes mais jovem e mais velho matriculados na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)

Ano	Idade do estudante mais jovem	Idade do estudante mais velho
2008	6	49
2009	7	50
2010	8	51
2011	9	53
2012	10	51
2013	10	22
2014	9	23
2015	10	45
2016	8	46
2017	5	58
2018	5	68
2019	6	69
2020	6	59

Fonte: Brasil (2022).

Gráfico 4 - Intervalo de idade entre os estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)



Fonte: Brasil (2022).

No Gráfico 4, é possível observar a variação de idade por meio de duas curvas relativas à idade do aluno mais velho e do mais jovem. Durante os 13 anos analisados, o intervalo de idade dos estudantes mais jovens varia em 5 anos, sendo possível identificar estudantes com 5 anos de idade e, no máximo, 10 anos. Contudo, no que se refere aos sujeitos com maior idade, o intervalo mostra uma oscilação de 47 anos (de 22 a 69 anos). Nos anos de 2013 e 2014, ocorre uma queda significativa na idade dos sujeitos de maior idade em relação aos anos de 2012 e 2015.

Essas grandes oscilações, quando relacionadas com a redução do número de matrículas em 2013 e 2014, mostram que, depois de compor o quadro de matrículas com pessoas que se aproximam da idade prevista para a escolarização obrigatória, a escola retoma o investimento em matrículas de pessoas que se afastam desse grupo.

Para continuar elucidando o contexto de pesquisa, foi importante quantificar o número de alunos matriculados na Escola Especial São Paulo em idade escolar obrigatória, ou seja, até 18 anos (Quadro 3).

Quadro 3 - Quantitativo de estudantes da Escola Especial São Paulo até 18 anos e acima de 18 anos (2008 a 2020)

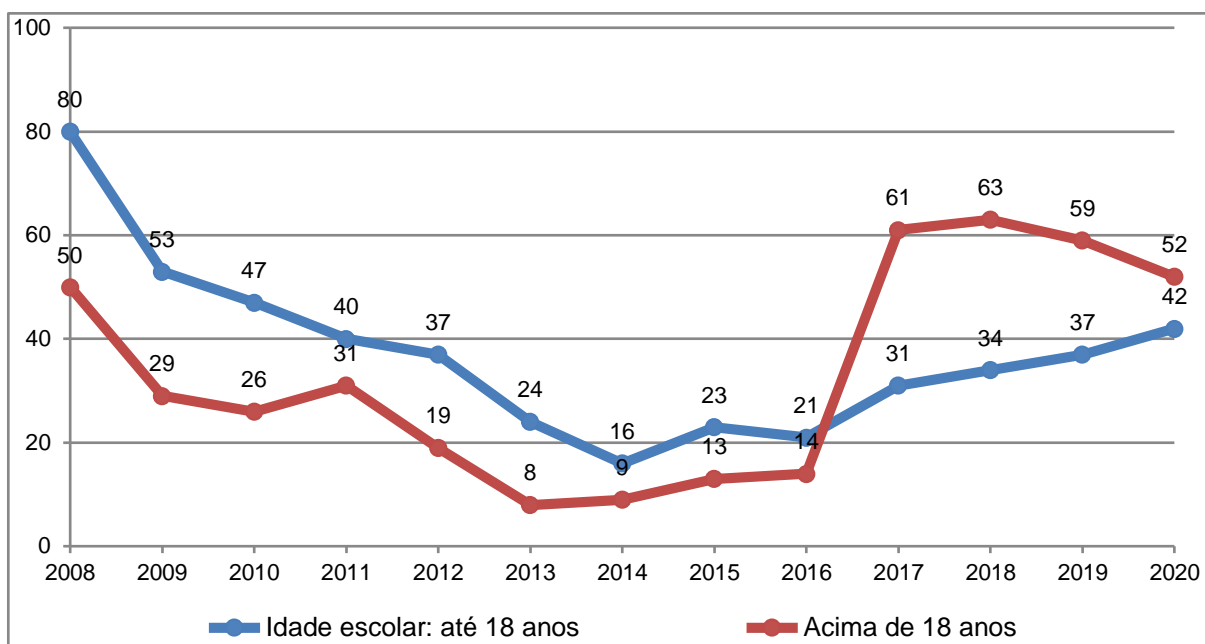
Ano	Idade escolar até 18 anos	Idade escolar superior a 18 anos
2008	80	50

2009	53	29
2010	47	26
2011	40	31
2012	37	19
2013	24	8
2014	16	9
2015	23	13
2016	21	14
2017	31	61
2018	34	63
2019	37	59
2020	42	52

Fonte: Brasil (2022).

No Gráfico 5 é possível visualizar melhor esses quantitativos, comparando as linhas que representam as matrículas de estudantes até 18 anos e acima de 18 anos.

Gráfico 5 - Quantitativo de estudantes da Escola Especial São Paulo até 18 anos versus acima de 18 anos (2008 a 2020)¹⁴



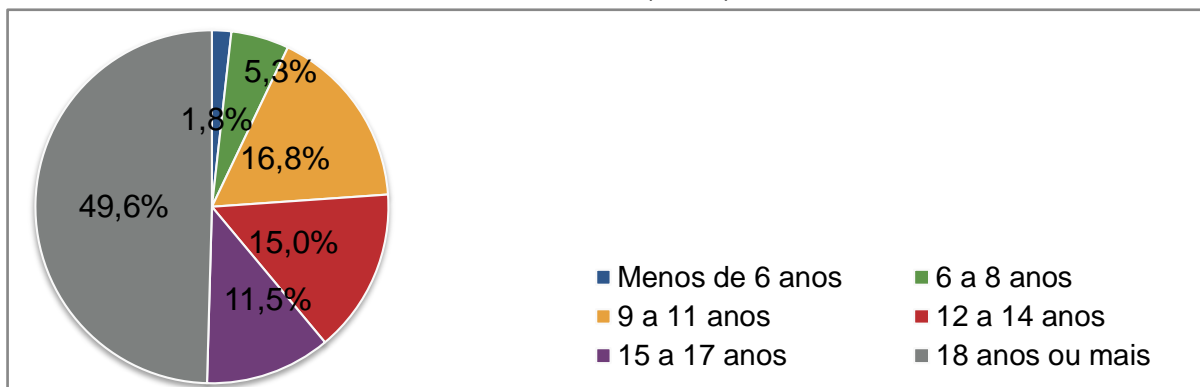
Fonte: Brasil (2022).

O número de matrículas de ambos os grupos apresenta tendência de redução a partir de 2008. De 2016 em diante, ocorre significativo aumento no número de estudantes matriculados. Esse aumento se dá tanto no grupo de estudantes até 18 anos como no grupo com mais de 18 anos, com destaque para a inversão de tendência, que mostra a predominância do grupo com idade superior a 18 anos a partir de 2016.

De acordo com as informações obtidas diretamente no contexto investigativo, no ano de 2022 havia 113 matrículas, sendo 56 de estudantes com mais de 18 anos, representando 49,6%, conforme pode ser observado no Gráfico 6.

¹⁴ Consideramos somente a variável NU_IDADE, no sistema de dados do censo escolar do INEP, por se tratar de um código que refere à idade com base no ano em que o aluno completaria o aniversário, portanto, não se evidencia a variação exata entre a idade escolar obrigatória, 17 anos, 11 meses e 29 dias e a não obrigatória, acima de 18 anos.

Gráfico 6 - Porcentagem, por idade, de estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda sobre a idade dos estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo, a entrevistada 3 destaca:

Atualmente nós temos alunos de 6 anos, 7. Não sei se a gente ainda tem 6 [anos]. Educação infantil a gente não tem; o que tinha, que a gente fez a transição para a educação infantil neste ano. E nós temos alunos a partir de 6 anos e atualmente até 70 anos, que são os alunos que irão para a APAE. (ENTREVISTADA 3, grifo meu).

Embora a entrevistada 3 sinalize que a idade dos alunos variava de 6 a 70 anos, as informações obtidas diretamente com a escola nos mostram que o intervalo de idade entre os estudantes, em 2022, é de 4 a 71 anos. Foi possível identificar a presença de um aluno com 5 anos de idade integrando a turma do Ciclo 1, destinado a estudantes de 6 a 9 anos, e outro de 4 anos na educação infantil, inserido no atendimento individual.

Sobre a composição dos grupos, é importante destacar que a proposta pedagógica, em sintonia com o disposto pelo regimento escolar, prevê o oferecimento de “atendimento a alunos de 0 aos 21 anos, divididos de acordo com a faixa etária”.

A organização dos grupos é feita da seguinte forma: educação infantil (de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias); Ciclo I (de 6 a 9 anos, 11 meses e 29 dias); Ciclo II (de 10 a 15 anos, 11 meses e 29 dias); Ciclo III (de 16 a 21 anos)¹⁵. Ainda, de acordo com o regimento escolar:

Atendimento individual: alunos de 4 a 21 anos, que por características

¹⁵ Esses ciclos se apresentam como substitutivos ao Ensino Fundamental quando temos como referência as classes comuns do ensino regular.

personais e patológicas necessitem do atendimento proporcionando atividades que levem a organização pessoal para que possa ser incluído em ciclos. Turmas de Socialização: alunos com idade superior a 21 anos são atendidos em turmas com no máximo 8 (oito) alunos.

As pessoas entrevistadas destacam informações que corroboram o que é definido na proposta pedagógica e no regimento escolar.

Segundo a entrevistada 1, a idade é o que justifica a formação desses grupos e o tempo de permanência nos ciclos. As turmas são organizadas com seis a oito alunos. As turmas de ciclo possuem no máximo seis alunos, enquanto as turmas de socialização possuem no máximo oito alunos. A entrevistada ainda destaca a existência de uma “turma individual”, que atende a alunos de qualquer idade.

Ainda sobre a constituição das turmas, a entrevistada 4 destaca outros elementos.

*Mas só **não se consegue colocar**, por exemplo, **todos que têm o mesmo laudo num só, numa só turma**, já que são [distribuídos] por idade. Então varia muito. É até bom, não é saudável todos com a mesma síndrome, por exemplo, na mesma [turma]. É até saudável essa mistura. (ENTREVISTADA 4, grifos meus).*

Ao referir a dinâmica de constituição dos grupos, a entrevistada afirma que “não se consegue colocar [...] todos que tem o mesmo laudo [...] numa só turma”, dando a entender que não se consegue, mas poderia ser feito, caso fosse viável. A entrevistada 2 enfatiza as características individuais para justificar um tipo de configuração de atendimento.

*A gente procura **respeitar muito a característica de cada aluno**. Existem algumas turmas que são de atendimento individuais. (ENTREVISTADA 2, grifo meu).*

Os relatos das pessoas entrevistadas colocam em evidência as características individuais dos alunos como fator determinante na constituição das turmas, agrupando-os por similaridade, promovendo a homogeneização na formação desses grupos.

Sobre a formação do atendimento individual, uma das entrevistadas destaca que seria momentâneo:

*[...] **até conseguir adaptação para estar junto com os outros**. (ENTREVISTADA 1, grifo meu).*

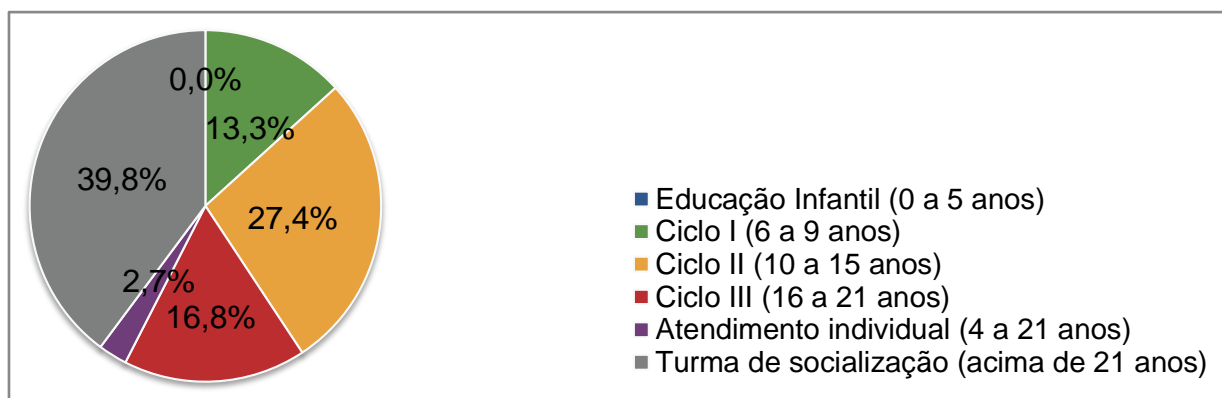
Contudo, outra entrevistada sinaliza que permaneceu por 13 anos com a mesma aluna no atendimento individual.

*Eu fui [professora] **por 13 anos**, quase, com uma aluna, e era questionado isso aí. Por que uma só? Porque a Maria, **ela precisava**. Eu não digo que daqui ela ia sair curada, que ela tem uma deficiência que não tem cura, mas ela saiu daqui, né, mostrando a que ela veio. (ENTREVISTADA 6, grifos meus).*

A entrevistada 6 nos dá algumas pistas sobre a perspectiva do trabalho desempenhado na instituição quando exemplifica que Maria “precisava” ser mantida em atendimento individual por 13 anos com a mesma professora. O que não fica claro, no entanto, é o que justifica uma prática de atendimento nesse contexto, com essa perspectiva.

Durante a coleta de dados nas pastas escolares da Escola Especial São Paulo, do total de 113 matrículas em 2022, foi possível identificar 45 pessoas com idade superior a 21 anos nas turmas de socialização, 15 nas turmas de Ciclo I, 31 no Ciclo II, 19 no Ciclo III e 3 em atendimento individual.

Gráfico 7 - Distribuição das matrículas por turma na Escola Especial São Paulo (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

Foram identificadas quatro turmas de Ciclo I, nove turmas de Ciclo II, cinco turmas de Ciclo III, sete turmas de socialização e três atendimentos individuais, sendo um destes com idade compatível com a educação infantil, um com idade compatível ao Ciclo II e um com idade para o Ciclo III. Destaca-se, ainda, que um aluno com idade de 5 anos está inserido em uma das turmas do Ciclo I.

No Quadro 4 e no Quadro 5, observa-se a distribuição das matrículas na escola

especial por turno.

Quadro 4 - Distribuição das matrículas na Escola Especial São Paulo no turno da manhã (2022)

Grupos	Número de alunos
Ciclo II - A	4
Ciclo II - B	5
Ciclo II - C	4
Ciclo III - A	5
Ciclo III - B	5
Ciclo III - C	5
Ciclo III - D	4
Ciclo III - E	1*
Socialização I	8
Socialização II	7
Socialização III	7
Socialização IV	7
Total	62

Fonte: elaborado pela autora.

*Formada por atendimento individual.

Quadro 5 - Distribuição das matrículas na Escola Especial São Paulo no turno da tarde (2022)

Grupos	Número de alunos
Educação infantil	1*
Ciclo I - A	2
Ciclo I - B	5
Ciclo I - C	4
Ciclo I - D	4
Ciclo II - D	3
Ciclo II - E	1*
Ciclo II - F	2
Ciclo II - G	5

Ciclo II - H	5
Ciclo II - I	3
Socialização V	5
Socialização VI	6
Socialização VII	5
Total	51

Fonte: elaborado pela autora.

*Formada por atendimento individual.

Conhecer a idade dos sujeitos matriculados na escola especial ajudou a compreender melhor o contexto investigativo. Além dos esclarecimentos relativos à idade, foram buscadas informações que caracterizassem o tipo de deficiência dos sujeitos matriculados com base no contato direto com a escola e também no Censo Escolar, considerando a frequência dos dados disponibilizados no período de 2008 a 2020.

As pessoas entrevistadas trazem algumas definições sobre os estudantes que frequentam a Escola Especial São Paulo quanto aos tipos de deficiências, a partir do que tentam caracterizá-los como “alunos especiais” e “bem severos”, destacando a necessidade de documentação que comprove essas deficiências.

Alunos especiais: *tem que ter laudo e um documento que diz que tem que estar aqui.* (ENTREVISTADA 1, grifo meu).

*Nosso público, na verdade, é, bem, alguns **bem severos**, principalmente do nosso turno da tarde.* (ENTREVISTADA 2, grifo meu).

*Ai, são os **mais**... porque para vir para a nossa escola, eles têm que vir no laudo, entendeu?* (ENTREVISTADA 4, grifo meu).

A entrevistada 5 descreve algumas dessas deficiências:

E aí são várias deficiências. Tem autistas, tem PCs [paralisia cerebral], tem com dificuldades motoras, tem cadeirantes, deficiência mental, sabe? A maioria, eu diria que todos têm essa deficiência mental associada a outras deficiências também. (ENTREVISTA 5).

Buscou-se, ainda, informações relativas às categorias das deficiências dos sujeitos matriculados na instituição entre 2008 e 2020 com base nos microdados da

educação básica disponibilizados pelo INEP. Esses indicadores são apresentados no Quadro 6. Vale ressaltar que são dados quantitativos que se referem à frequência de registros na instituição, visto que, de acordo com esses registros, muitos estudantes apresentam mais do que uma tipologia de deficiência.

Quadro 6 - Quantitativo da frequência com que as deficiências dos estudantes são registradas na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)

Deficiência	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Autismo	-	-	-	-	1	-	1	1	1	7	10	12	15
Baixa visão	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1
Cegueira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Deficiência auditiva	-	3	3	2	1	1	-	-	-	3	2	2	2
Deficiência física	-	-	7	1	2	1	1	-	1	17	18	18	21
Deficiência intelectual	107	79	73	71	56	32	24	34	33	86	87	86	79
Deficiência múltipla	23	4	10	4	3	2	1	-	-	18	18	18	19
Síndrome de Asperger	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Síndrome de Rett	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Superdotação/altas habilidades	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Surdez	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Surdocegueira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Transtorno desintegrativo da infância	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-

Fonte: Brasil (2022).

Esses registros informam que a deficiência intelectual costuma ser diagnóstico mais frequente, em sintonia com aquilo que indica a literatura especializada na área. No Quadro 7, é possível identificar a porcentagem dessa frequência, considerando o quantitativo de estudantes matriculados a cada ano. Entre os anos de 2010 e 2013, foram registrados 100% dos alunos com deficiência intelectual. Entre os anos de 2014 e 2019, a porcentagem permaneceu acima de 90%, registrando valores que variaram de 90% a 96%, assim como no registro de 2009. Nos anos 2008 e 2020, a porcentagem ficou em 82% e 84%, respectivamente.

Quadro 7 - Porcentagem da frequência com que as deficiências dos estudantes são registradas na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)

Deficiência	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
-------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

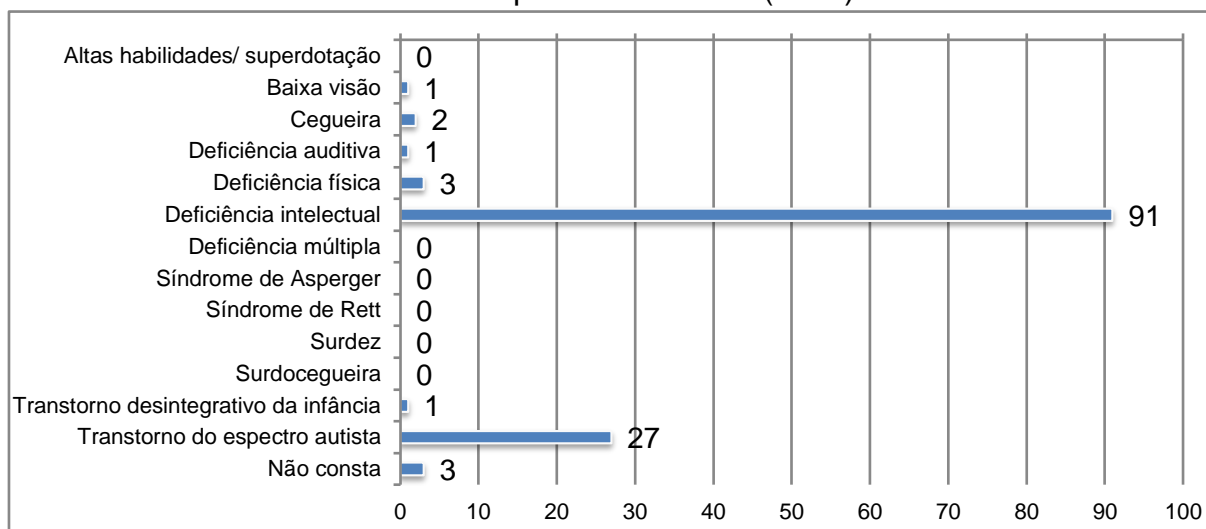
Autismo	-	-	-	-	2%	-	4%	3%	3%	8%	10%	13%	16%
Baixa visão	-	-	-	-	-	-	-	3%	-	-	1%	1%	1%
Cegueira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1%
Deficiência auditiva	-	4%	4%	3%	2%	3%	-	-	-	3%	2%	2%	2%
Deficiência física	-	-	10%	1%	4%	3%	4%	-	3%	18%	19%	19%	22%
Deficiência intelectual	82%	96%	100%	100%	100%	100%	96%	94%	95%	93%	90%	90%	84%
Deficiência múltipla	18%	5%	14%	6%	5%	6%	4%	-	-	20%	19%	19%	20%
Síndrome de Asperger	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Síndrome de Rett	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Superdotação/altas habilidades	-	-	-	-	-	-	-	-	3%	-	-	-	-
Surdez	-	-	-	1%	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Surdocegueira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Transtorno desintegrativo da infância	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1%	2%	-	-

Fonte: Brasil (2022).

Além da deficiência intelectual, também é significativa a presença de registros de pessoas com deficiência múltipla, deficiência física e autismo. Os registros de deficiência múltipla aparecem em pelo menos 11 dos 13 anos analisados, apresentando porcentagens que variam entre 4% e 20% do quantitativo de estudantes registrados, com intensificação dos registros a partir de 2017. A frequência do registro de deficiência física e de autismo também apresenta significativo aumento a partir de 2017. De forma muito menos expressiva, encontramos também casos de deficiência visual, deficiência auditiva e altas habilidades/superdotação. Essa grande variabilidade de tipologias pode ser considerada um grande desafio para a organização pedagógica da instituição.

Quando analisamos o momento atual e as tipologias de deficiência indicadas como características dos estudantes que frequentam a Escola Especial São Paulo no ano de 2022, foi possível identificar a maior concentração desses estudantes em duas dessas categorias: deficiência intelectual (80,5%) e autismo (23,9%), conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 - Frequência com que as deficiências dos estudantes são identificadas na Escola Especial São Paulo (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

Ao final desta análise, é possível considerar que a Escola Especial São Paulo está destinada, desde 2008, data inicial desta investigação, a atender prioritariamente pessoas com deficiência intelectual. Identifica-se, nesse sentido, a frequência em menor número de pessoas com deficiência múltipla e transtorno do espectro autista, assim como uma parcela ainda menor de outras tipologias de deficiência.

Ao considerarmos o conjunto geral de informações obtidas por meio das diferentes fontes de análise, é possível perceber pontos de destaque no contexto da Escola Especial São Paulo. Dentre eles, ressalta-se a constituição de uma escola especial pública que oferece atendimento substitutivo à escolarização no ensino comum, motivada inicialmente pela existência prévia de uma instituição de cunho privado-filantrópico na região. Houve, ainda: grande variação no quantitativo de matrículas, ao considerarmos todo o período analisado; amplo intervalo de idades, levando em conta a faixa etária do conjunto de estudantes; e redução da média de idade ao mesmo tempo em que diminui o número de matrículas. Essa redução foi seguida de posterior aumento, o que elevou esse quantitativo a dimensões semelhantes àsquelas identificadas no início do período analisado. Pode-se perceber, na caracterização dos estudantes pelas pessoas entrevistadas, a centralização da deficiência como parâmetro de definição, além de indícios de infantilização na maneira de se referir aos alunos, com formação de grupos por “características” e a proposição

de “atendimento individual”, com turmas compostas apenas por um aluno por períodos prolongados.

4.1.2 Quem são os docentes?

Esta subseção tem como objetivo apresentar o quadro de educadores atuantes na instituição pesquisada, levando em consideração a formação docente e o vínculo empregatício, durante o período de 2008 a 2020. As informações foram extraídas dos microdados da educação básica disponibilizados pelo INEP. Como elementos adicionais, para ampliar a análise e incluir dados do atual momento, foi possível coletar informações junto à instituição sobre os docentes que atuam na Escola Especial São Paulo em 2022.

O regimento escolar e a proposta pedagógica não possuem indicações acerca da formação mínima exigida para os docentes atuarem na instituição. De acordo com o regimento, “a escola oferece atendimento ao aluno com um professor titular, um professor itinerante. Paralelamente, no turno, ocorre o Projeto de Expressão Corporal e o Projeto de Educação Física Adaptada com professores específicos”. Já a proposta pedagógica informa que:

A escola funciona em dois turnos, dispõem de 24 professores, 98 alunos e 15 funcionários, conta com especialistas na área pedagógica: supervisora escolar e orientadora educacional e ainda com psicólogo de referência lotado no Centro de Apoio Transdisciplinar - CAT. A equipe diretiva é constituída por direção, vice-direção, supervisão escolar e orientação educacional.

Com base nos microdados do Censo Escolar, foram quantificados os docentes que atuaram na instituição durante o período de 2008 a 2020, além de identificadas suas diplomações em nível de graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada específicos para a educação especial de no mínimo 80 horas¹⁶.

Durante a análise, foi possível identificar grande variabilidade no número de docentes registrados a cada ano na instituição pesquisada, conforme mostra o Quadro 8. A Escola Especial São Paulo manteve em seu quadro funcional 28 docentes em 2008, diminuindo para 5 em 2014, e aumentando para 23 em 2017. Vale ressaltar que

¹⁶ A carga horária foi estabelecida a partir de um critério estipulado nos microdados do Censo Escolar, que, por meio do código da variável IN_ESPECIFICO_ED_ESPECIAL, atribui cursos de formação específicos para a educação especial com no mínimo 80 horas de duração.

essa alteração acompanha a oscilação no número de matrículas, que também mostrou variabilidade, com 130 estudantes em 2008, 25 em 2014 e 92 em 2017.

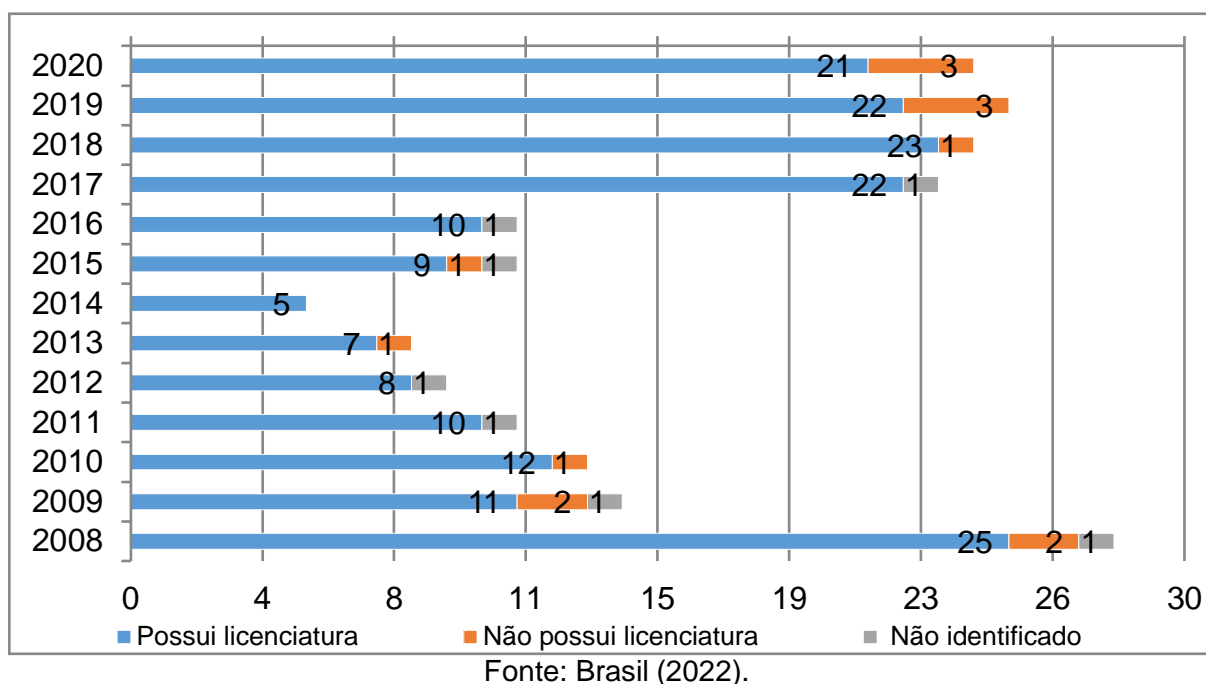
Quadro 8 - Quantitativo de docentes registrados na Escola Especial São Paulo
(2008 a 2020)

Ano de referência	Quantitativo de docentes registrados na instituição
2020	24
2019	25
2018	24
2017	23
2016	11
2015	11
2014	5
2013	8
2012	9
2011	11
2010	13
2009	14
2008	28

Fonte: Brasil (2022).

A partir dos dados relacionados acima, pode-se identificar o quantitativo de docentes licenciados atuantes na instituição durante o período pesquisado. O Gráfico 9 ilustra esses dados. Essa definição foi estabelecida por compreendermos a importância da formação de professores em nível superior.

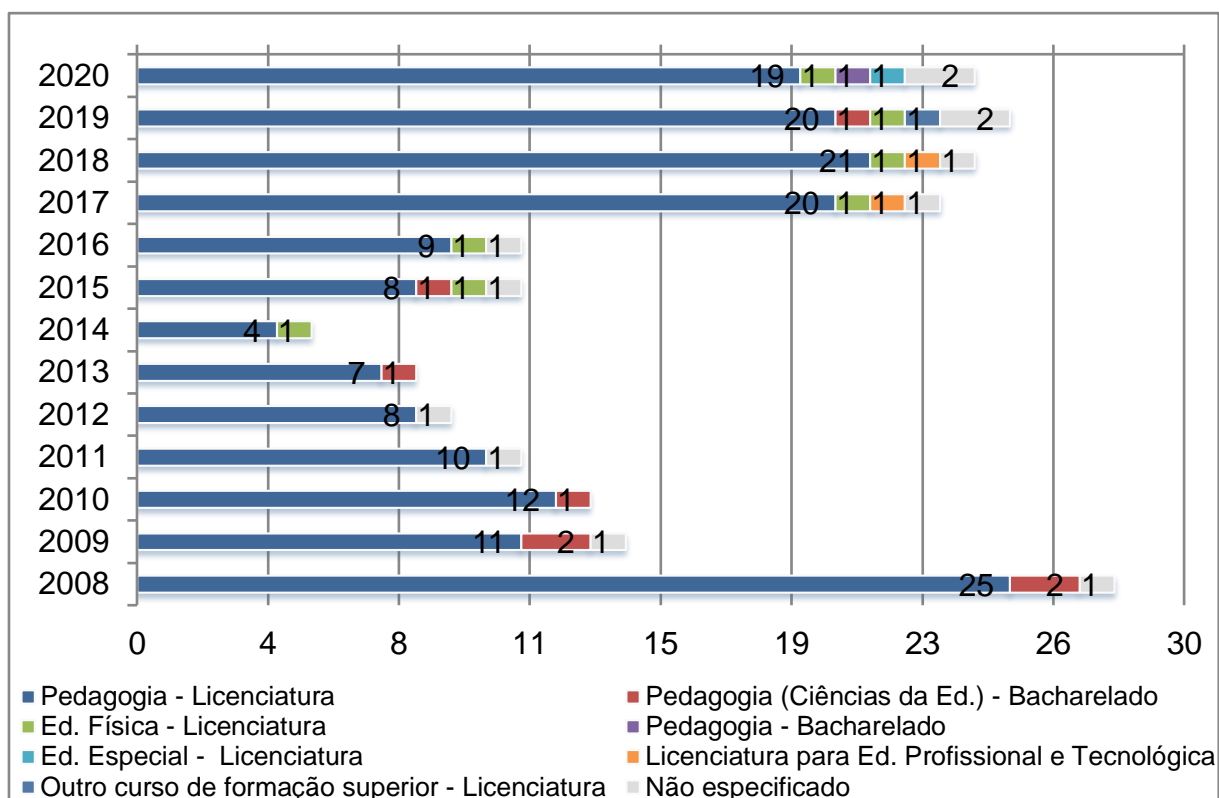
Gráfico 9 - Quantitativo de docentes com licenciatura atuantes na Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)



Nota-se que o menor índice de docentes com licenciatura atuantes na instituição nos anos analisados é observado em 2009, com o percentual de 79%, seguido de 14% de docentes sem licenciatura e 7% de formação não identificada. Nos demais anos, o percentual de professores licenciados variou de 82%, em 2015, para 96%, nos anos de 2017 e 2018. Embora a licenciatura tenha sido considerada como critério para verificar a formação de professores a nível superior, ao longo do processo de pesquisa a graduação em cursos de bacharelado também passa a incidir nos números apresentados, pois indica, da mesma forma, formação de nível superior.

Com o objetivo de especificar a formação desses docentes, foram identificados e discriminados os cursos de formação inicial registrados no Censo Escolar em cada ano analisado. É possível observar que tais perfis são variados, envolvendo sete diferentes cursos. Em todos os anos analisados, observa-se a ampla prevalência de docentes com licenciatura em Pedagogia, conforme ilustrado no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Quantitativo de docentes atuantes na Escola Especial São Paulo conforme o curso de formação inicial (2008 a 2020)

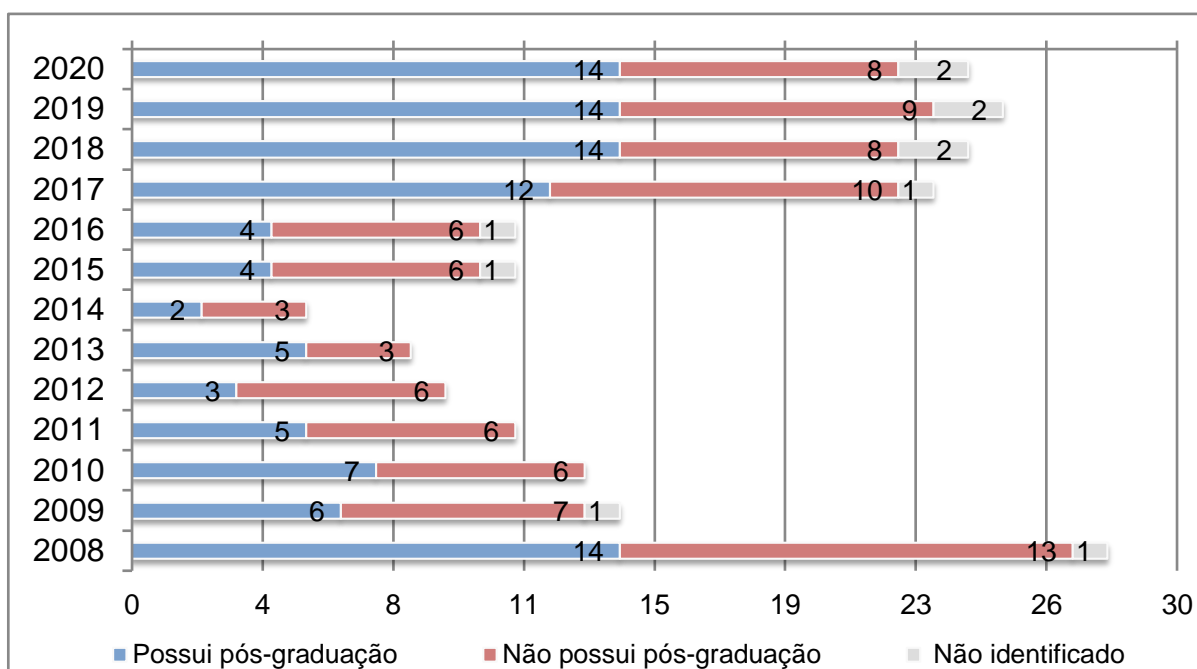


Fonte: Brasil (2022).

Como podemos perceber, destaca-se a preponderância da Pedagogia entre os diferentes tipos de cursos, e chama atenção a reduzida presença de professores com formação específica em educação especial como licenciatura.

Além da identificação da formação inicial dos docentes atuantes na instituição, buscou-se identificar o quantitativo de docentes pós-graduados em cada ano analisado, como mostra o Gráfico 11.

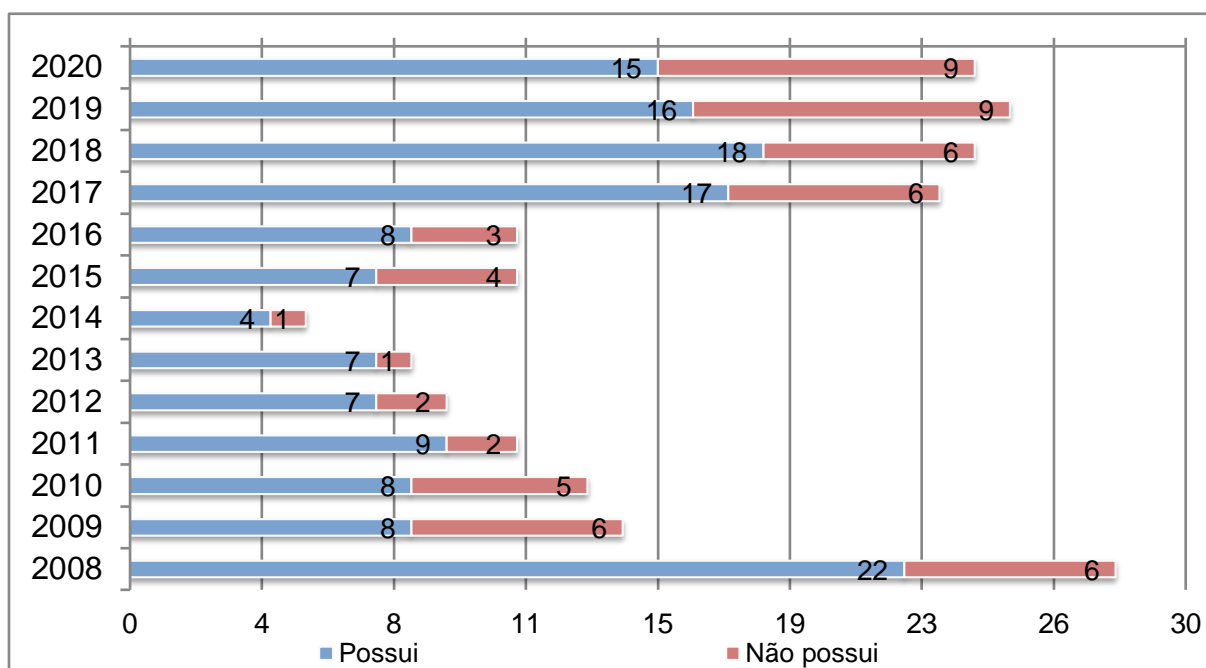
Gráfico 11 - Quantitativo de docentes atuantes na Escola Especial São Paulo com e sem curso de pós-graduação *lato sensu* (2008 a 2020)



Fonte: Brasil (2022).

Nos anos analisados, os percentuais variaram de 36% a 58% de docentes com cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essa análise teve a intenção de somente identificar docentes com esse nível de formação, não sendo realizadas análises mais detalhadas a respeito do tipo de curso vinculado a essa categoria. Preferiu-se, nesse sentido, identificar o número de docentes que possuem formação continuada específica para a educação especial de no mínimo 80 horas, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 - Quantitativo de docentes em formação continuada específica para a educação especial (mínimo 80 horas) atuantes na Escola Especial São Paulo (2008 a 2022)

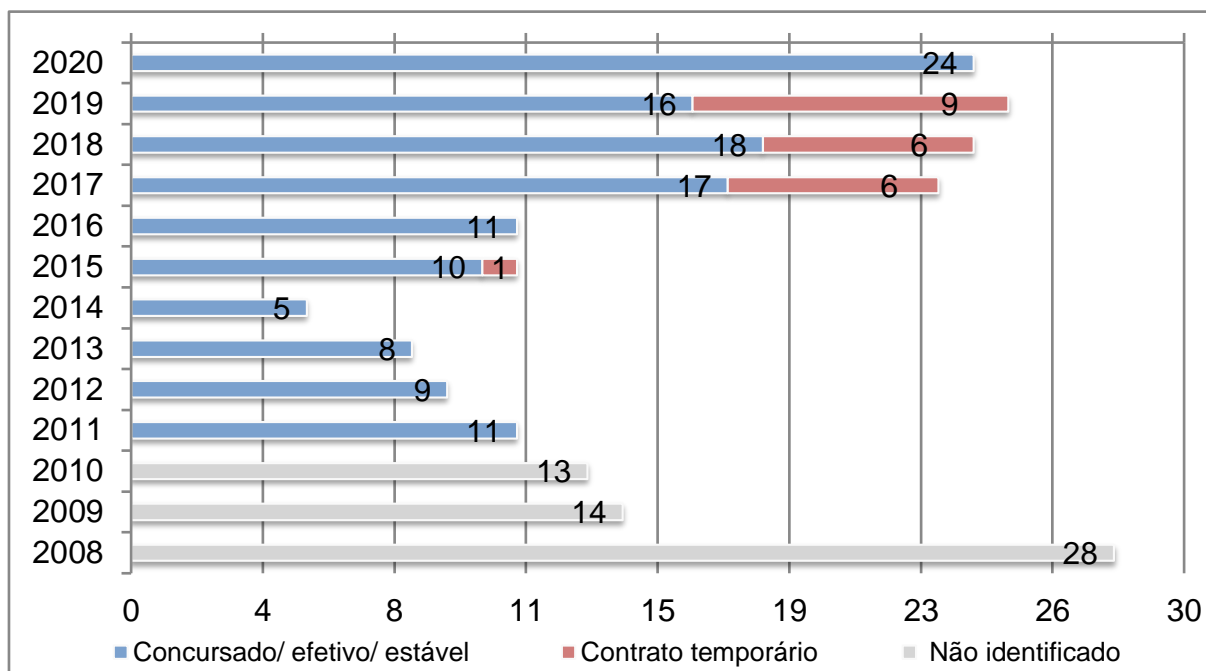


Fonte: Brasil (2022).

Observa-se, de modo contínuo e variável, a presença de professores que não possuíam formação continuada específica em educação especial. Quando se analisa o grupo de docentes com esse tipo de formação, a porcentagem variou de 57% (2009) para 88% (2013). Trata-se de um dado relevante se considerarmos que, tendencialmente, a formação inicial não se deu nessa área.

Foram analisados, também, os tipos de contratação desses docentes. Conforme apresentado no Gráfico 13, essa informação passou a ser identificada no banco de dados do Censo Escolar somente a partir de 2011.

Gráfico 13 - Quantitativo do tipo de contratação dos docentes da Escola Especial São Paulo (2008 a 2020)



Fonte: Brasil (2022).

Constata-se que é significativa a prevalência de docentes efetivos, sendo possível observar o percentual de 100% dos docentes no quadro da instituição com esse tipo de vínculo entre os anos de 2011 e 2014, assim como nos anos de 2016 e 2020. O ano de 2019 apresenta o menor índice de docentes efetivos (64%). Essa variabilidade, apesar de não ter sido esclarecida no processo de investigação, mostra predomínio de profissionais efetivos na instituição. Tal dinâmica sugere a existência de um contexto mais amplo, que permite certa estabilidade institucional, colaborando com a vinculação efetiva e com a manutenção dos mesmos professores ao longo dos anos.

Com o intuito de trazer uma amostra do quadro de profissionais que atuam como docentes na instituição em 2022, foi realizada uma coleta de informações com as pessoas entrevistadas, buscando ilustrar os aspectos que constituem o perfil desses docentes a partir das suas formações. Todas as pessoas entrevistadas são mulheres e possuem idades que variam entre 47 e 69 anos e, em suas falas, elas se definem da seguinte forma:

Formação em Pedagogia com habilitação em supervisão. (ENTREVISTADA 1).

Formação em Pedagogia, Educação Especial e Deficiência Mental. (ENTREVISTADA 3).

Formação em Pedagogia, Séries Iniciais, e pós-graduação em Supervisão e Educação Especial. (ENTREVISTADA 2).

Graduação em Orientação Educacional e pós-graduação em Orientação Educacional. (ENTREVISTADA 4).

Formação em Educação Especial e mestrado em Educação Especial. (ENTREVISTADA 5).

Formação em Educação Especial com habilitação para deficiência mental e pós-graduação em Gestão Escolar e Orientação. (ENTREVISTADA 6).

Nota-se variação da formação docente das pessoas entrevistadas, sendo possível perceber que 2 delas não possuem curso de formação específico para a educação especial. Quanto ao tipo de contratação, as 6 pessoas entrevistadas enquadram-se no tipo de vínculo efetivo. Quanto ao tempo de permanência na instituição, 4 estão na escola por 18 anos, ou seja, desde o ano de reinauguração (2004); 1 apresentou como única experiência profissional a Escola Especial São Paulo, estando no espaço há 14 anos; e 1 está na instituição há 4 anos.

Durante as entrevistas, um aspecto que foi ressaltado diz respeito à caracterização dos docentes, especialmente daqueles que estão na instituição atualmente. A entrevistada 2 os define como “pedagogos especiais”, destacando a importância desses atores para a consolidação do trabalho desempenhado nesse espaço. Essa visão corrobora o que é destacado pela entrevistada 4:

*Não que eu faça algum tipo de comparação com outros professores, mas tem professores especiais que nós temos aqui na escola. Eu tiro meu chapéu e meu “escaldo” para eles também, porque de pouca coisa, muitas vezes eles fazem maravilha. [...] Eu achando que são professores, **são tudo artistas**. (ENTREVISTADA 4, grifo meu).*

Esses elementos reforçam a supervalorização desses profissionais, dando a entender que se trata de um trabalho de excelência, realizado por “artistas”, sugerindo que sua atuação junto aos alunos estaria alcançando resultados impressionantes.

Ao final desta análise, pode-se notar variabilidade no quantitativo de docentes que atuam na Escola Especial São Paulo durante o período pesquisado. Esse aspecto reflete a oscilação de matrículas identificada na instituição. Do ponto de vista das trajetórias dos docentes, percebe-se a predominância de professores com licenciatura

em Pedagogia, mas também de educadores com formação em Educação Física a partir de 2014, além de bacharéis em Pedagogia (Ciências da Educação) em pelo menos 6 anos do marco temporal analisado. Ainda, aproximadamente 50% possuíam pós-graduação *lato sensu*. Quanto à formação continuada específica para a educação especial, também se identificou ampla variabilidade, com percentuais que variaram de 57% a 88% dentre o conjunto de docentes atuantes na instituição. Por fim, destaca-se que o grupo docente apresenta perfil estável e experiente, com indícios de certa hipervalorização do trabalho desempenhado quando se considera a percepção das pessoas entrevistadas.

4.1.3 Quais são as diretrizes para a proposta educacional da escola?

Esta subseção tem como objetivo analisar os documentos que apresentam as orientações gerais para o funcionamento institucional da Escola Especial São Paulo. A análise busca identificar as diretrizes que organizam a proposta educacional de atendimento aos estudantes, destacando os princípios gerais, os objetivos, a organização curricular dos grupos, as perspectivas de realização do trabalho, as estratégias utilizadas pelos profissionais e as expectativas de futuro para os estudantes.

Foram considerados três documentos oficiais: a proposta pedagógica, o regimento escolar (ambos de 2018) e o plano de estudos, que não indica a data de sua elaboração. Vale destacar que todos esses documentos foram submetidos à aprovação do CME para regulamentar o funcionamento institucional.

Durante a análise, observou-se, nos documentos, a presença de dados de identificação e organização administrativa, como o quantitativo de estudantes, bem como informações pertinentes aos recursos humanos, com suas respectivas funções: “filosofia”, missão, objetivo, organização e constituição das turmas. A proposta pedagógica possui 25 páginas e está dividida em justificativa, normativas, diagnóstico da realidade escolar, metodologia e avaliação. O regimento escolar possui 19 páginas e aborda os direcionamentos de funcionamento: matrículas, rematrículas, transferências, frequência, atividades oferecidas, atividades de contenção ao educando e de controle esfinteriano, além de outras sinalizações pertinentes à perspectiva pedagógica, como calendário escolar, plano de estudos, temas transversais, planos de trabalho, conselho de classe, conselho escolar, círculo de pais

e mestres e regras de convivência. O plano de estudos, por fim, possui 27 páginas e traz elementos que compõem os objetivos gerais e específicos da docência, o conteúdo a ser trabalhado e a avaliação para cada grupo previsto na constituição das turmas.

Com algumas poucas diferenças de escrita, os três documentos possuem dimensões muito semelhantes, sendo possível encontrar as mesmas abordagens descritas em todos os documentos. No que se refere à “filosofia” da escola, observou-se os seguintes direcionamentos:

Na sua ação educativa a escola procura assegurar ao aluno, o seu **desenvolvimento global**, oferecendo uma educação de qualidade para desenvolver as habilidades e potencialidades bem como a **independência pessoal**, visando a **inclusão social**. (Grifos meus).

Quanto à missão da escola, esta é “estimular a participação do aluno em todas as atividades sócio- educativas propostas pela escola visando uma **melhor interação na sociedade**”. (Grifo meu).

Embora contenham escritas diferentes, é possível identificar direcionamentos semelhantes nos documentos ao serem especificadas a filosofia e a missão da Escola Especial São Paulo. Quanto à “ação educativa”, sinalizada no regimento escolar, o documento aborda a intenção da instituição em assegurar ao aluno o “desenvolvimento global”, a “independência pessoal” e a “inclusão social”, comunicando, portanto, o princípio geral do trabalho a ser desempenhado. Em ambos os trechos, é possível perceber a intenção de desenvolver a “inclusão social” ou “interação na sociedade”; o que não fica claro, no entanto, é a real efetivação dessa intenção, visto que não são apresentadas estratégias que facilitariam essas dinâmicas.

O objetivo principal da Escola Especial São Paulo, conforme consta nos documentos e descrito na proposta pedagógica, busca:

[...] oportunizar ao aluno **atendimento de suas necessidades e formação de hábitos de independência pessoal**, de modo a possibilitar **melhor convivência com a família e com a comunidade**, bem como qualificá-lo para o trabalho e prepará-lo para o exercício da cidadania, respeitando as diferentes etapas do processo de construção de conhecimento e o **ritmo de aprendizagem, de acordo com as suas singularidades**. Propiciar ao aluno condições de ampliação de suas experiências e valorização do seu saber, dando-lhe oportunidade de **compreender as relações sociais** (culturais, políticas, econômicas, etc.) em que vive de forma crítica. Oportunizar um ambiente rico em estímulos, onde o aluno possa conhecer, viver novas

experiências, expressando seus pensamentos, **sentimentos e emoções, com autonomia melhorando sua auto-estima.** (Grifos meu).

Conforme anunciado nesse documento, pode-se perceber a intenção primeira de atender as “necessidades” do aluno, porém sem identificá-las. Em um segundo momento, é referida a necessidade de “formação de hábitos de independência pessoal”, sugerindo a ideia de que as práticas propostas estejam direcionadas para o desenvolvimento da autonomia nas atividades da vida diária, o que, por consequência possibilitaria uma “melhor convivência com a família e com a comunidade”. Sinaliza, também, a intenção de “qualificar para o trabalho”, embora não se tenha evidenciada a efetivação dessa abordagem prática na continuidade dos documentos. Da mesma forma, a Escola Especial São Paulo intenciona preparar seus estudantes para o “exercício da cidadania”. O que isso significaria no contexto de uma escola especial? Algumas dessas proposições podem ser analisadas se considerarmos o conjunto dos indícios tornados visíveis pela pesquisa. Quando é indicada a intenção de oportunizar ao aluno a expressão de seus “sentimentos e emoções, com autonomia melhorando sua auto-estima”, temos algumas pistas de que as dificuldades que os alunos apresentam são colocadas no centro do processo.

Ao tratar da formação das turmas, destaca-se a organização dos grupos por etapas: educação infantil, ciclos e socialização. Há, ainda, a previsão de atendimento individual¹⁷, sendo possível que esse tipo de proposta envolva todas as etapas descritas anteriormente.

Embora os documentos abordem a etapa da educação infantil, esta análise não discutirá esse aspecto, pois se identificou que 98% dos alunos atendidos no momento da realização da pesquisa apresentam idades relativas a etapas de escolarização posteriores à educação infantil.

No que se refere aos ciclos, pode-se identificar a proposição de três grupos com direcionamentos específicos e que contemplam diferentes idades:

Ciclo I: Estruturação do EU, identificação do OUTRO, simbolização: A INFÂNCIA - 6 a 9 anos e 11 meses de idade. Potencializar o desenvolvimento das capacidades individuais de ordem física, cognitiva, afetiva, estética, na relação interpessoal, e de inserção social do aluno, bem como o fortalecimento da auto-estima, autonomia, observando a identidade como principal estruturação sócio-cultural no ambiente escolar dentro e fora

¹⁷ Essa proposição é indicada nos documentos como uma “turma”, vinculando um professor a um único aluno.

dele. [...] **Ciclo II: Puberdade e suas pulsões, intencionalidade da comunicação - as linguagens, exploração do meio: JUVENTUDE - de 10 a 15 anos e 11 meses de idade.** Proporcionar situações para que o aluno realize um desenvolvimento globalizado, considerando aspectos de vida diária, pontuando percepções, motricidade, linguagem, elevando seu crescimento sócio-afetivo e cultural, oportunizando estratégias, visando o desenvolvimento dos processos mentais e a aquisição de novas aprendizagens. [...] **Ciclo III: Aspirações, ênfase no uso de códigos de comunicação e regramento, o futuro... VIDA ADULTA - 16 a 21 anos de idade.** Oportunizar o aluno para que desenvolva condições, habilidades e potencialidades, tornando-se um ser ativo de sua aprendizagem e incluído de forma global, no meio em que está inserido. (Grifos do autor).

É importante enfatizar a forma como os ciclos estão divididos, sinalizando uma progressão cronológica: infância, juventude e vida adulta. Para cada etapa de vida do aluno, estipulada de acordo com a idade, é pensado um objetivo geral, além de outros específicos com direcionamento para a aprendizagem de alguns conceitos básicos de estimulação cognitiva. Tendo como base de análise o plano de estudos, a seguir serão descritos, de forma sintética, os objetivos específicos e os pontos de destaque das dimensões às quais estão vinculados os conteúdos para cada ciclo.

No Ciclo I (de 6 a 9 anos) são elencados cinco objetivos específicos: “estruturar formas de trabalhar a identidade”; “orientar por meio de percepções sensoriais”; “proporcionar momentos recreativos” para promover a aprendizagem escolar; realizar atividades que auxiliem a turma a “tolerar” e “organizar-se”; e “estimular o uso de materiais escolares lúdicos”. Há, também, no documento, o registro de sete campos de destaque com seus respectivos conteúdos: linguagem oral e escrita e coordenação viso-motora; percepção visual; orientação temporal; coordenação motora ampla; música; ciências naturais e humana; raciocínio lógico.

Já no Ciclo II (de 10 a 15 anos) são elencados 16 objetivos específicos e, dentre eles, destacam-se: “desenvolver hábitos e atitudes”; “ser tolerante nas relações”; “reconhecer materiais escolares”; “despertar o interesse para a imaginação e criatividade”; “desenvolver hábitos e habilidades”; “reproduzir fatos e histórias”; “reproduzir, copiando sinais gráficos que lhe sejam apresentados”; “reconhecer numerais e letras”; “localizar-se no tempo e no espaço”; “desenvolver autonomia”; “identificar noções básicas de raciocínio operatório”; “interagir adequadamente”; “desenvolver equilíbrio e coordenação”; e “estimular percepções sensorio motora e viso-motora”. A etapa contém a proposição de sete campos de destaque com seus respectivos conteúdos: língua portuguesa; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; educação artística; psicomotricidade; e educação física.

Por fim, o Ciclo III (de 16 a 21 anos) elenca 27 objetivos específicos, dos quais destacamos: “identificar-se como pessoa, corpo e identidade”; “reconhecer mudanças comportamentais”; “adquirir hábitos e atitudes”; “participar de datas comemorativas”; “aprimorar a linguagem oral e escrita”; “reconhecer a importância dos sentidos”; desenvolver a “coordenação motora”, a “percepção e discriminação espacial e temporal”; “identificar cores”; “identificar formas geométricas”; “adquirir noções das 4 operações”; “compreender as noções da construção numérica”; “comparar semelhanças e diferenças”; “estimular a afetividade”; “conhecer o valor das cédulas”; “respeitar as regras sociais”; e “desenvolver hábitos e atitudes, direitos e deveres, habilidades para possível inserção no mercado de trabalho”. Neste último ciclo, não é proposta a divisão dos conteúdos por campos de estudo.

Ao analisar e comparar os três grupos apresentados pelo plano de estudos, pode-se identificar objetivos semelhantes em todos os ciclos, ou seja, parece que se trata de um conjunto repetitivo de proposições que são elencadas independentemente do momento de vida de cada grupo. Observa-se a ausência de proposições que aproximem esses objetivos de um processo de escolarização compatível com as idades dos estudantes. Tais objetivos mostram sintonia com uma suposta dimensão preparatória para a escolarização que, na aparência, não integra as propostas da escola. Exemplos dessa dinâmica são facilmente identificados quando analisamos o Ciclo III, com indicações como “estimular a afetividade”, “participar de datas comemorativas” ou “identificar cores”. Há o predomínio de objetivos pautados no desenvolvimento de hábitos e atitudes, destacando questões relativas a comportamentos, à “interação adequada”, a regras sociais, à organização e à tolerância, além da presença de estimulações sensoriais e psicomotoras. Algumas noções de letras, números, formas e cores perpassam os ciclos, sendo previstas para alunos de 6 a 21 anos. O desenvolvimento das quatro operações e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho são destacados no Ciclo III.

A Escola Especial São Paulo ainda prevê a organização de turmas de socialização para atender alunos com idade superior a 21 anos. De acordo com o plano de estudos da instituição, são ofertadas três propostas distintas com objetivos e conteúdos específicos: horta e jardinagem; pintura e arte; e cartonagem.

Ao realizar a comparação entre essas três propostas, foi possível identificar elementos semelhantes que se destacam, como a presença de hábitos, atitudes e regras de convivência e higiene, além de propostas pautadas no desenvolvimento da

motricidade, da percepção, da memória, da linguagem e do reconhecimento de cores, formas, letras e numerais.

Para concluir a identificação dos grupos, destaca-se o atendimento individual (de 4 a 21 anos) proposto pela Escola Especial São Paulo. Observa-se não se tratar da oferta de momentos de trabalho individualizado, mas sim da constituição de um grupo – professor e aluno – em ação contínua que pode durar anos seguidos.

Ao realizar a análise, percebeu-se, portanto, que a organização do atendimento individual não se diferencia das propostas previstas para os outros grupos. Não há diferenciação quando são comparados os objetivos previstos para os demais grupos e quando lembramos que a proposta de atendimento individual pode envolver sujeitos com grande variação etária. Predominam propostas atinentes à socialização, em ambiente fortemente restritivo em termos de contatos com outros usuários, além de ações pautadas no desenvolvimento da comunicação, motricidade, percepção e memória. Chama a atenção a presença de objetivos claramente identificados com uma perspectiva comportamental, como “imitar gestos” e “reduzir comportamentos inadequados”.

Além dos direcionamentos propostos pelos diferentes grupos previstos pela instituição, vale destacar que o regimento escolar prevê, na sua organização curricular, além de outros elementos organizacionais, a oferta de atividades por meio de projetos, bem como a “contenção ao educando” e o “controle esfinteriano”.

Para dar prosseguimento à análise, serão destacados trechos das entrevistas realizadas com as profissionais que atuam no contexto da Escola Especial São Paulo, objetivando compreender como estas identificam e justificam a oferta dos serviços e as estratégias utilizadas no desenvolvimento da prática, elencando os objetivos e as expectativas de futuro para os estudantes.

No que se refere aos objetivos propostos pela escola, na percepção das pessoas entrevistadas, foi possível identificar uma reafirmação dos elementos contidos nas documentações. De acordo com a entrevistada 1, o objetivo da instituição é:

*[...] atender os **alunos especiais** com atividades que desenvolvam habilidades, para se aprimorar, com espaço e **atividades adequadas**. (ENTREVISTADA 1, grifos meus).*

A entrevistada 1 ressalta que esses objetivos são diferenciados, indicando que os alunos “especiais” precisariam de adequações. Destaca que a turma do Ciclo I

possui o “objetivo de iniciar a alfabetização” e que as turmas de socialização buscam realizar oficinas como “horta e cartonagem”. Segundo a entrevistada, essa abordagem auxiliaria os alunos a serem inseridos no mercado de trabalho. Ainda, destaca que alguns desempenham a função de empacotadores nos mercados da região.

A entrevistada 4 traz uma distinção do trabalho desenvolvido nos diferentes grupos:

*Eu disse que são bem diferenciados, né? Os alunos que estão no ciclo, **estes nós procuramos mais alfabetizá-los**, e os alunos que são de socialização, **a gente procura que eles estejam mais fazendo serviço social mesmo**, se socializando com a turma, com os colegas, tanto na sala de aula quanto fora. Se tem muitas **recreações** para eles, não é? Mas isto sempre, tanto para um como para outro [...] **A gente faz a inclusão deles, não tem exclusão** [...] Então eles fazem todos os trabalhos, o recreio deles é todos juntos. Claro que temos bastante **o pessoal que cuida e que zela por eles**, tanto os professores como os auxiliares, e **tem todos os cuidados com todos os alunos**. (ENTREVISTADA 4, grifos meus).*

A entrevistada 4 faz algumas distinções sobre o direcionamento do trabalho quando se refere aos “ciclos” e à “socialização”. Ressalta o objetivo proposto para as turmas de ciclo, destacando que se busca “alfabetizá-los”, e demonstra que os grupos de “socialização” estão presentes no espaço no intuito de “fazer o serviço social”, destacando aspectos como zelo e cuidado. Aqui fica evidente a presença de atividades de cunho assistencial para alguns sujeitos matriculados nesse espaço.

A entrevistada 5 destaca alguns desses objetivos previstos para cada ciclo, sugerindo que estes “vão crescendo”.

*Sim, tem um ciclo, um com objetivos mais, eu diria, não sei qual palavra usar... Mas os **objetivos eles vão crescendo a cada nível**, a cada ciclo. Começa com a alfabetização, depois vai crescendo e vai até o nível três, que aí depois é encaminhado para a **profissionalização**. [...] O ciclo três que vai para o mercado de trabalho daí. [...] Deixa eu só te fazer mais um parênteses: **nesse Ciclo III, também, eles podem ser encaminhados para o ensino regular**. Tem alunos que, dependendo do seu nível de aprendizado, eles retornam para o ensino regular e daí progridem lá na outra escola. (ENTREVISTADA 5, grifos meus).*

Vale ressaltar que, na finalização do Ciclo III, o aluno deverá estar com 21 anos. Logo, compreende-se que a tentativa de encaminhamento para o ensino regular foi indicada somente ao final da idade obrigatória de escolarização. Parece haver certa dificuldade da entrevistada para se expressar (“não sei qual palavra usar”), o que poderia estar associado à percepção de que não há diferenciação evidente dos objetivos para cada ciclo.

Ainda sobre os objetivos direcionados para cada grupo, a entrevistada 6 parece compreender, inicialmente, que a pergunta se dirigia a critérios de formação e de organização desses grupos, destacando a deficiência e a dificuldade dos alunos. Traz o exemplo de um aluno com autismo, sendo enfática sobre o seu desenvolvimento: “ele vai ter que conseguir aqui”.

*Mas o autista, quando ele vê que ele não conseguiu lá, **ele vai ter que conseguir aqui**. Então se ele for agressivo, ele for desse tipo, ele vai ser individualmente trabalhado para ser incluído no ciclo ou ele vai ser trabalhado, vai ser estimulado para alguma coisa, para o esporte ou alguma coisa, então até o terceiro ciclo, até 21 anos eles vão ter **para estar pronto para estar na sociedade**. (ENTREVISTADA 6, grifos meus).*

Ainda sobre estar “pronto” ao final do terceiro ciclo, a entrevistada 6 sinaliza que o aluno precisaria passar por todos os ciclos para concluir as etapas necessárias, em uma busca imprecisa de direcionamentos didáticos que se adequem ao quadro de suposta agressividade e de necessidade de atendimento individual ou ao ritmo que a seria adequado de aprendizagem do aluno (“devagar”, que “saiba o básico”).

Quando chegar no terceiro ciclo, está com 21 anos, a gente pensa que ele já sai daqui com uma habilidade, tá, porque nós vamos estimular música, nós vamos estimular o esporte, nós vamos estimular a alfabetização, não é? Devagar, não é? Mas que eles saibam o básico mesmo [...]. (ENTREVISTADA 6, grifos meus).

A entrevistada 3 sinaliza uma tentativa da instituição de “começar a pensar que eles vão para o ensino regular” ao final do Ciclo II, ou seja, quando o aluno completa 16 anos, ao mesmo tempo que sinaliza que o Ciclo III é voltado para o preparo do aluno para o mercado de trabalho, colocando a socialização como um direcionamento possível. Considera que essas definições não são claras, deixando em evidência que “depende”. Ou seja, a passagem para o ensino comum vai “depende do aluno”, da severidade da deficiência e das limitações que ele apresentar. É possível perceber a imprecisão e repetição dos objetivos apresentados para cada ciclo, tendência que se assemelha aos documentos apresentados pela instituição. Ainda, a entrevistada alega que a inclusão para o ensino médio deverá ocorrer com adaptações no currículo, distanciando a possibilidade de desenvolvimento de um currículo acessível.

*A gente pensou na **estrutura pedagógica de acordo com o perfil deles**; o Ciclo I, por exemplo, os alunos que vêm para cá, como são **muito severos**, a gente pensa muito mais no quê? Na questão da organização de **rotina escolar, socialização**, claro, não deixando nunca de fazer uma **apresentação na questão do cognitivo**, da parte de **alfabetização e numérica**, toda essa questão assim. Então a gente pensa nesse aluno severo que vem*

para cá, como é que ele chega aqui e **como é que a gente vai estruturar** até com o retorno para o ensino fundamental regular, normal, comum. O Ciclo II vai toda essa **ênfase novamente** e quem sabe do Ciclo II já pode **começar a pensar mesmo que eles vão para o ensino regular**. No Ciclo II já estão mais maduros, essa questão mais de amadurecimento. O Ciclo III, **ai já é uma questão mais para a socialização** e até para o mercado de trabalho. [...] se realmente não tiver nenhuma condição de ir para um EJA, **porque ai já alcança 17 anos e podem ir para o EJA com um currículo adaptado, podem ir para o ensino médio com um currículo adaptado**. (ENTREVISTADA 3, grifos meus).

A entrevistada 4 complementa, destacando que os objetivos ficam sob responsabilidade do professor de cada turma e de forma individualizada.

Porque ai são os professores que colocam. O que eles conseguem com cada um deles. Tantos ciclos como os que não... começando pela idade. Então, por exemplo, tem alunos que têm 6 anos e o outro tem 8. Então têm maturidade diferenciadas, não é? Então, o professor é como se fossem alunos particulares/individuais, mesmo sendo, sabe que na nossa escola, no máximo, são 8 alunos, no máximo, numa sala. Mas, normalmente, são quatro ou cinco, no máximo. Tem alguns que são individuais, ainda tem bastante alunos individuais. Então, para cada um é feito um pouquinho diferenciado. (ENTREVISTADA 4, grifos meus).

Quando questionada sobre cada aluno ter seu próprio currículo e objetivo, a entrevistada ressalta: “o professor que coloca, sim”. Há uma reafirmação da liberdade do professor no sentido de uma adequação dos objetivos que, com grande variabilidade, deveria respeitar as supostas limitações dos alunos (“como se fossem alunos particulares”). Essa aparente “flexibilidade” nas propostas de ação didática indica grande distanciamento dos objetivos comuns ao se considerar a escolarização obrigatória.

De acordo com as entrevistas, é possível compreender que as múltiplas formas de direcionar os objetivos e a prática pedagógica são uma decorrência da escolha dos professores, sem que exista uma clara definição institucional para as diretrizes do trabalho.

Para além disso, a entrevistada 5 aponta que a condução da prática pedagógica ocorre por meio de “projetos”, destacando que o direcionamento é incerto ao ressaltar na sua fala: “a gente planeja e a gente vê o que a gente faz”.

É, é através de projetos. Então os professores se reúnem, a gente planeja e a gente vê o que a gente faz. Mas eu, especificamente, eu trabalho em uma turma de socialização que está se encaminhando para a APAE. Então é um trabalho mais de independência pessoal. É isso mesmo, de socialização, de integração. Sabe, são alunos bem debilitados, que, por exemplo, os meus não falam, se comunicam através de uma linguagem própria de fisionomia, sabe? (ENTREVISTADA 5, grifos meus).

Sobre esse assunto, foi perguntado como os projetos funcionavam. A entrevistada ressaltou:

Os projetos são através de temas e nós trabalhamos e escolhemos um tema certo para trabalhar. Isso aí depende muito. A gente teve um projeto que era sobre a família, que a gente trabalhou, mães e famílias, tipos de família. Então a gente escolhe o tema junto e trabalha. A gente teve um outro que a gente trabalhou sobre o município [...]. Cada um fez e depois a gente teve uma culminância no saguão. Foi bem legal, a gente convidou as pessoas de fora para visitar a exposição, sabe? Então são feitos os trabalhos e a exposição tem uma culminância e é o tema escolhido ou pelo professor, ou pela supervisora, que também diz: vamos trabalhar esses dois meses sobre isso. A gente trabalhou sobre raças, que foi bem legal, sabe? Então é escolhido esses temas. (ENTREVISTADA 5, grifos meus).

De acordo com a entrevistada 5, a escolha dos temas dos projetos ocorre de maneira incerta, pois sinaliza que é algo que “depende muito”. Exemplifica que esses temas versam sobre família, município e raças, justificando que são escolhidos pelos próprios docentes ou pela supervisora, sugerindo certa aleatoriedade e falta de planejamento na escolha temática.

O trabalho aqui, como tu nota, toda essa parte pedagógica, ela é sempre baseada, assim, nos 12 meses do ano, tá? E dentro disso as gurias [chamam] de projetos: através de projetos, o que vão trabalhar com os alunos. Então elas aproveitam: volta às aulas, primavera, estação do ano, festa junina, aniversário da cidade. Então em cima disso elas trabalham, elas enfeitam a escola. Estamos na primavera, se você notar, ali... então essas coisas que dão a noção para o aluno do que ele está pintando, que eles usam muito trabalho de pintura. Então sempre tem ali uma coisa assim, por exemplo, a festa junina, atividade de música, de dança da festa junina, que fizeram, fizeram todos eles dançarem. Tudo é trabalhado com eles, o concreto, o visual, o auditivo e o quê... o tempo, para eles se posicionarem no tempo, por exemplo: agora, se você olhar ali, as gurias estão trabalhando, que daí tem o recesso, tem as férias, aí elas trabalham também o que tu vai fazer nessa coisa, vai... é tudo baseado assim. (ENTREVISTADA 6, grifos meus).

Nota-se a presença de atividades que são designadas como “projetos”, mas que se trata de um tipo de direcionamento tendencialmente repetitivo para a organização da prática pedagógica na escola, um conjunto de ações que tem como base eventos como as datas comemorativas. Vale, portanto, propor o questionamento: de que escola estamos falando? Quais as possibilidades oferecidas aos estudantes tendo como base as diretrizes curriculares apresentadas nos documentos e na fala das entrevistadas? Se considerarmos o contexto da Escola Especial São Paulo, com dados coletados em 2022, foi possível identificar um intervalo de idade desses “estudantes” que varia de 4 a 71 anos de idade. Como pensar um currículo que contemple tamanha abrangência de sujeitos? O quanto as

diretrizes apresentadas tendem a dar ênfase a ações padronizadas e pouco desafiadoras, simplificando uma prática que é designada a partir de projetos temáticos? A partir dessas informações e desses questionamentos, consideramos importante refletir sobre a organização de uma prática pedagógica desenvolvida em um ambiente direcionado especificamente para sujeitos público-alvo da educação especial, como o apresentado pelo contexto da Escola Especial São Paulo. Em parte, a restrição constitutiva dos grupos parece contribuir para uma tendência à simplificação de propostas, mas são necessárias reflexões acerca do significado dessas propostas em termos de uma ideia relativa ao estudante com deficiência, sua suposta tendência a apresentar limitações e a depender de uma instituição que dele cuide e pouco o desafie.

4.2 TRAJETÓRIA DOS ALUNOS

Esta subseção tem como objetivo a análise relativa aos estudantes matriculados na Escola Especial São Paulo no ano de 2022, momento da realização do trabalho de campo da presente pesquisa, buscando conhecer quem são esses estudantes e como se dão suas trajetórias em termos de escolarização.

Segundo uma das pessoas entrevistadas:

*[...] esses alunos fazem parte da nossa escola **há muitos anos**. [...] a gente tem um **vínculo forte** com estes alunos. (ENTREVISTADA 2, grifo meu).*

A partir da fala da entrevistada 2, percebe-se o anúncio de um laço que parece difícil de ser rompido. Refletir sobre o trabalho de uma instituição educacional exige que nos perguntemos sobre acolhimento e também sobre a preparação para a participação dessas pessoas no mundo. Quais percursos são esses? Objetivando compreender de modo mais exaustivo como tais percursos se constituem, foram analisadas 113 pastas escolares e coletadas informações a fim de ressaltar os seguintes aspectos: procedimento de acesso à escola, considerando a documentação necessária e encaminhamentos; origem do aluno por dependência administrativa; ano de ingresso na instituição e idade no momento da matrícula; trajetória dos alunos e tempo de permanência na instituição, considerando, ainda, a frequência prévia em espaços da educação infantil, ensino fundamental, classes e escolas especiais, além de eventual transferência para outras escolas ou instituições.

Segundo a proposta pedagógica da Escola Especial São Paulo:

Os critérios para o ingresso na escola são a apresentação de **laudo médico** e uma avaliação (triagem) por um profissional da área da educação especial, pré-estabelecido pela direção, supervisão e orientação, visando encaminhá-la à turma adequada. (Grifo meu).

Ainda, de acordo com o regimento escolar:

O aluno que chegar a esta Instituição de Ensino sem comprovante de escolarização será orientado pela escola para as devidas providências. O aluno recebido de transferência de outra escola passará por triagem com psicólogo de referência nesta instituição e avaliação pedagógica para enturmação.

Conforme consta nas diretrizes da Escola Especial São Paulo, os alunos podem ingressar na instituição mediante apresentação de um laudo médico e a “triagem” do profissional da área da educação especial serviria para indicar a “turma adequada”.

Os indícios encontrados nas pastas escolares se aproximam do que apresentam os documentos da instituição, especialmente no que se refere às documentações que identificam o público-alvo da educação especial que frequenta a escola especial no momento atual. Foram encontrados nas pastas escolares dos alunos: laudos médicos, pareceres psicológicos, pareceres psicopedagógicos e de professor de educação especial, além de parecer multiprofissional da APAE, como documentações que definem as tipologias de deficiência.

As documentações que se constituem como laudos e identificam o aluno público-alvo da educação especial são predominantemente vinculadas à área da medicina, representando 89% do total das pastas escolares, com 101 ocorrências. Em certos casos, havia também outros documentos de avaliação. Nesse sentido, a área da psicologia, segunda mais frequente, representa 46% do total de pastas, sendo possível identifica-las 52 vezes.

No que se refere aos pareceres do professor de educação especial¹⁸, a frequência desse tipo de documentação representou 12%, com 14 ocorrências. Os

¹⁸ Foram considerados todos os documentos que estiveram vinculados a esse profissional, seja de forma individual ou em equipes profissionais, ou seja, foi considerado os professores de educação especial que atuam no centro de atendimento transdisciplinar do município, nas salas de recursos multifuncional com a oferta de atendimento educacional especializado e aqueles professores que atuam na própria Escola Especial São Paulo.

pareceres psicopedagógicos mostraram um percentual de 2,6%, sendo possível encontra-los três vezes. Em três pastas não foram encontradas documentações que de avaliação e identificação dos estudantes.

Ao analisar os laudos médicos, buscou-se identificar a frequência dessas documentações de acordo com a especialidade. Ao se considerar o viés médico, houve claro predomínio da área da neurologia, com 73 laudos (65%). Apenas 4% continham documentações vinculadas à área da psiquiatria, e essa mesma proporção foi encontrada no que se refere aos laudos pediátricos. Documentações vinculadas à área da genética representaram 3%, e 0,8% estavam relacionadas à área da neuropediatria.

Esses quantitativos nos fazem refletir sobre a prevalência da medicina, representada pela área da neurologia, nos processos de diagnóstico. Essa evidência mostra a intensidade de interferência do campo biomédico nessas iniciativas.

Além da documentação que identifica as tipologias de deficiência referentes ao público-alvo da educação especial, foram encontrados encaminhamentos para a instituição pesquisada. Analisou-se os documentos que apresentavam sugestão ou indicativo de atendimento em espaços de escolarização exclusivos, considerando as diferentes formas de caracterizá-lo: “escola especial”, “classe especial”, “escola especializada”, “instituição especializada” e “APAE”.

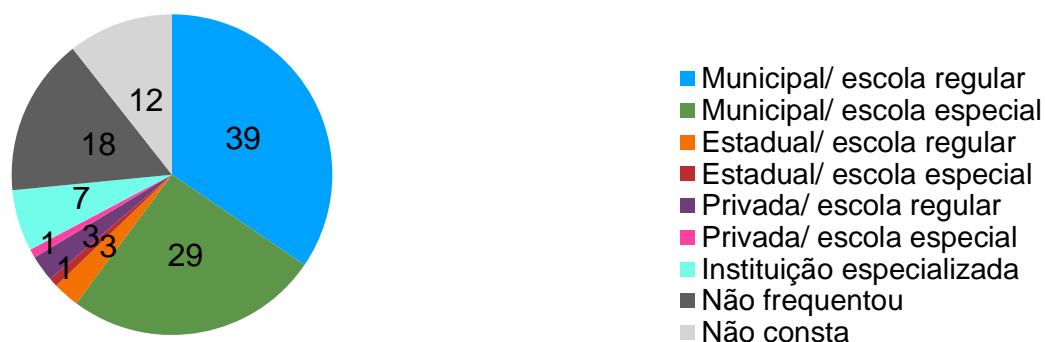
Levando em conta a grande variabilidade e complexidade de informações, a análise se deu considerando três categorias principais: área médica, área da psicologia e professores da educação especial. Das 113 pastas analisadas, em 29 delas não constavam documentações que sinalizassem o encaminhamento dos estudantes para a instituição pesquisada. Portanto, esta análise vai se deter ao quantitativo de 84 pastas. Desse total, foram identificadas 27 pastas com documentações específicas de profissionais da área da psicologia, 14 pastas relacionadas à área da medicina e 2 pastas com documentação proveniente de professores da educação especial. Considerando que muitas pastas possuíam mais que uma documentação, foram realizadas combinações. Dessa forma, 22 pastas contavam com documentações de profissionais da área da medicina e da psicologia, 12 pastas com encaminhamentos de profissionais da área da psicologia e professores da educação especial e 1 pasta com documentos de profissional da área da medicina e professor da educação especial. Em uma das pastas havia documentos das três categorias sinalizadas anteriormente. Ainda, foram percebidas cinco pastas que

continham documentos de outra natureza. Essa variabilidade de possibilidades pode indicar a ausência de um fluxo estratégico institucionalizado para regular as documentações de encaminhamento e os profissionais que farão essa avaliação.

Nas pastas escolares, é comum a presença de pareceres descritivos relativos ao processo de desenvolvimento dos alunos, mas não são identificados relatórios que sinalizem a trajetória escolar destes em outros espaços de escolarização.

O histórico escolar não é um documento que se encontra com frequência nas pastas. Essa ausência de informações ocasionou dificuldades de acesso a dados básicos para compor o mapa das trajetórias escolares dos alunos. Além disso, a falta desses elementos pode apontar as fragilidades de um sistema que não busca investir em tentativas de inclusão antes de efetivar o encaminhamento para a Escola Especial São Paulo ou de realizar novos esforços nesse sentido após realizada a matrícula nesse espaço. Tais afirmações são embasadas no fato de que muitos alunos têm, em seus atestados de transferência, a escola regular como instituição de origem, conforme sinaliza o Gráfico 14.

Gráfico 14 - Quantitativo de estudantes da Escola Especial São Paulo de acordo com a origem institucional e a dependência administrativa (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 14 nos ajuda a perceber que 45 (39,8%) estudantes tiveram a escola regular como instituição de origem. Nesse aspecto, considerou-se as dependências administrativas municipal, estadual e privada. Se considerarmos a somatória de instituições especializadas e escolas especiais, chega-se a 38 matrículas, representando 33,6%. Vale ressaltar, ainda, que 18 (15,9%) estudantes tiveram suas matrículas realizadas diretamente na instituição pesquisada, sem passar por outras experiências de escolarização.

Sobre essas trajetórias, a entrevistada 3 aborda um aspecto interessante, fazendo distinção entre a origem institucional do aluno e os trâmites abordados. Ela traz um exemplo de um aluno que veio de uma APAE e que, por conta da sua origem institucional, não precisaria passar por avaliação para entrada na Escola Especial São Paulo.

O último que chegou aqui veio de uma APAE e chegou aqui também com 19 anos e quase que não entrou mais. [...] como veio de uma APAE, é direto para cá, não precisa passar por nenhuma avaliação. (ENTREVISTADA 3, grifo meu).

A entrevistada 4 também faz essa sinalização, destacando duas formas de entrada para a instituição: por encaminhamento ou advindo de uma escola especial.

Eles vêm sempre por encaminhamento ou de uma outra escola especial, que é normal vir de outros municípios. (ENTREVISTADA 4, grifo meu).

Foram, ainda, coletadas informações que pudessem identificar a frequência desses estudantes em espaços de educação infantil, ensino fundamental, sala de recursos, classe especial e em outras escolas especiais antes de realizarem a matrícula na Escola Especial São Paulo.

Ao considerarmos a etapa da educação infantil, identificou-se que 19 (16,8%) estudantes frequentaram a educação infantil antes de realizar a matrícula na escola investigada, e 23 (20,4%) não frequentaram, de acordo com as informações existentes nas pastas analisadas. Em 71 casos (62,8%), não foi possível realizar essa identificação.

No caso do ensino fundamental, 49 (43,3%) frequentaram essa etapa de ensino, 36 (31,9%) não frequentaram. Em 28 pastas (24,8%), não foram encontrados dados que pudessem identificar essa informação.

No que se refere ao tempo de permanência desses estudantes no ensino fundamental antes de efetivar a matrícula na Escola Especial São Paulo, embora seja bem expressivo o quantitativo de estudantes que não possuíam, em suas pastas escolares, indícios que ajudassem a realizar essa análise, foi possível identificar 28 pastas com essa informação, conforme demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 - Quantitativo de estudantes e tempo de permanência no ensino fundamental antes da matrícula na Escola Especial São Paulo

Tempo de permanência	Quantitativo de estudantes
Menos de 1 ano	4
1 ano	6
2 anos	3
3 anos	6
4 anos	3
5 anos	3
7 anos	1
9 anos	1
11 anos	1

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme demonstra o Quadro 9, 19 estudantes estiveram no ensino fundamental por 3 anos ou menos, 6 estudantes estiveram matriculados por 4 a 5 anos e 3 permaneceram nessa etapa de ensino por 7 a 11 anos.

Ao considerar a frequência em sala de recursos, 20 (17,7%) alunos frequentaram esse espaço em algum momento, seja no ensino fundamental, seja na educação infantil. Nos casos em que foi identificada a sala de recursos frequentada pelos alunos, estas possuíam dependência administrativa municipal. No que se refere ao tempo de permanência dos estudantes no atendimento em sala de recursos multifuncional, percebe-se que poucas pastas possibilitavam extrair essa informação e, entre os documentos identificados, o tempo de permanência é de menos de 3 anos. Houve um caso específico em que o aluno frequentou esse espaço por 11 anos e, faltando um mês para concluir o ensino fundamental, teve sua transferência realizada para a Escola Especial São Paulo.

No que se refere às classes especiais, 5 (4,4%) frequentaram esses espaços antes de ingressar na Escola Especial São Paulo. Nos casos em que foi identificada a origem institucional dessas classes, estas possuíam dependência administrativa estadual. Em relação a outras instituições de atendimento exclusivo e substitutivas à escolarização de ensino comum, 39 alunos (34,5%) frequentaram espaços dessa natureza em algum momento da sua trajetória. Desse quantitativo, pode-se identificar

30 pastas que continham o tempo de permanência dos estudantes nesses espaços, o qual variou entre 1 e 23 anos, conforme especifica o Quadro 10.

Quadro 10 - Quantitativo de estudantes e tempo de permanência em instituições exclusivas e substitutivas da escolarização em ensino comum antes da matrícula na

Escola Especial São Paulo

Tempo de permanência	Quantitativo de estudantes
Menos de 1 ano	3
1 ano	1
2 anos	1
3 anos	3
4 anos	3
5 anos	7
6 anos	4
7 anos	1
8 anos	2
9 anos	1
10 anos	2
21 anos	1
23 anos	1

Fonte: elaborado pela autora.

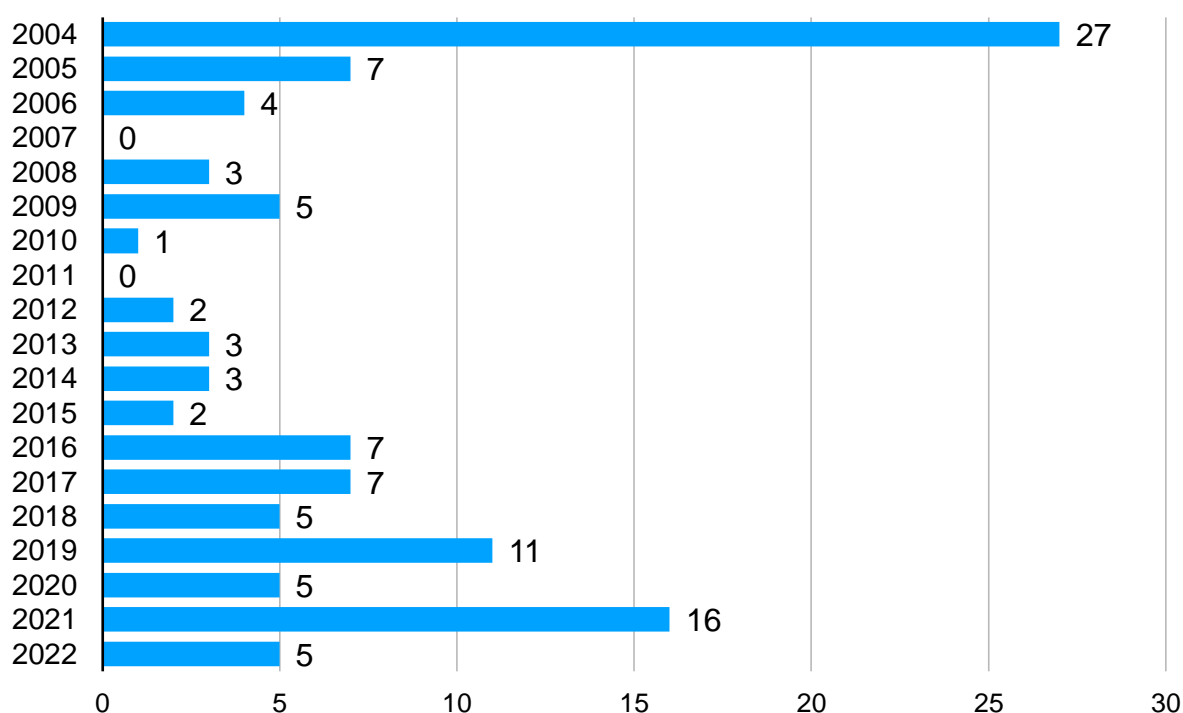
Ao se analisar as trajetórias escolares dos alunos antes de realizarem a matrícula na Escola Especial São Paulo, percebe-se que é expressivo o quantitativo de pastas escolares que não traziam indícios suficientes que pudessem favorecer essa análise.

De acordo com as informações encontradas, apenas 7 (6,2%) estudantes saíram da instituição desde a matrícula inicial e desse quantitativo, 3 frequentaram instituição especializada, 2 estiveram em escola de ensino comum de dependência administrativa estadual, 1 em escola de ensino comum municipal e 1 não possuía essa informação. Vale ressaltar que não foram identificados relatórios que sinalizassem tentativas de transferência dos estudantes no intuito de incluí-los em escolas de

ensino comum, somente solicitações de transferências da Escola Especial São Paulo por provável mudança de endereço das famílias.

No que se refere ao ano de realização da matrícula desses estudantes na instituição, das 113 matrículas identificadas atualmente, 27 foram realizadas em 2004, ano de criação da Escola Especial São Paulo, conforme ilustra o Gráfico 15.

Gráfico 15 - Quantitativo de estudantes por ano de ingresso na Escola Especial São Paulo (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

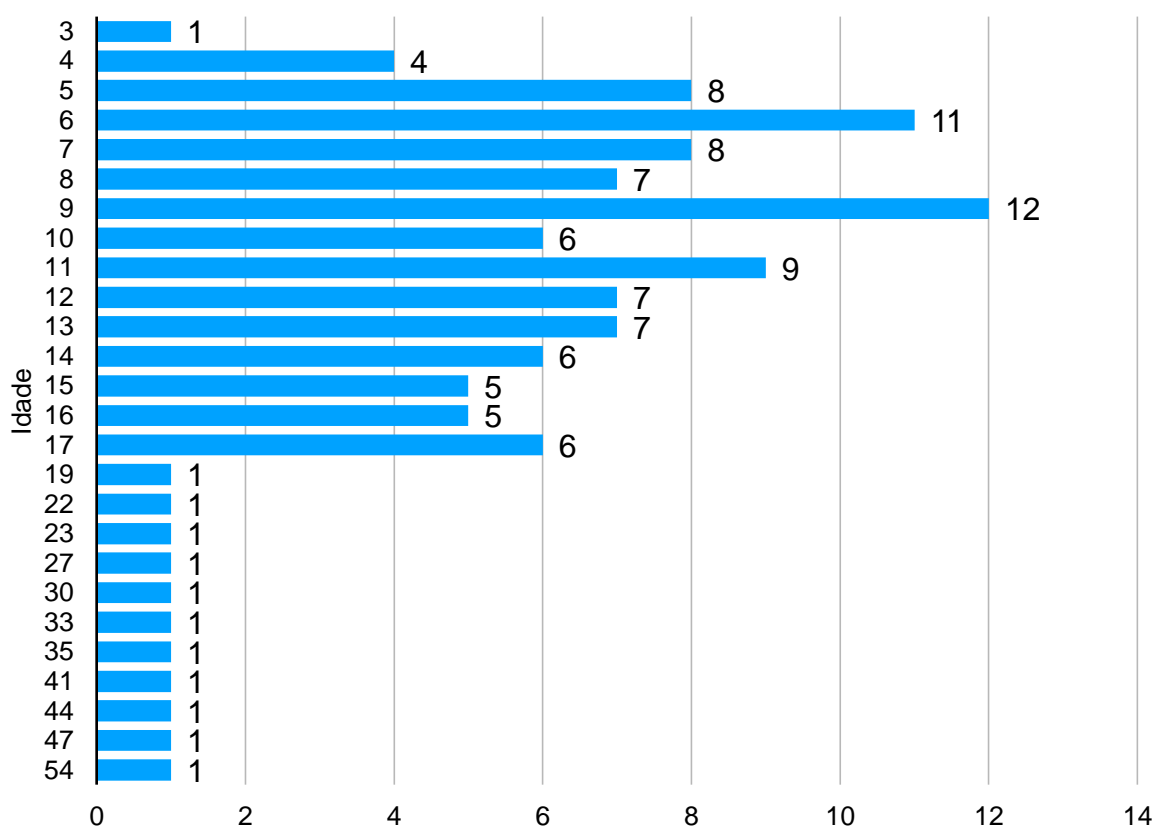
A partir de 2016, há aumento no número de novas matrículas, sendo possível perceber um quantitativo expressivo para o ano de 2021 em comparação a outros períodos. O Gráfico 15 corrobora aspectos já destacados quando analisamos os quantitativos de matrículas encontrados durante todo o período pesquisado, especialmente no que se refere ao aumento no número de matrículas após 2016. As pastas escolares dos alunos evidenciaram que, dentre os 113 estudantes que frequentam a escola atualmente, 19 tiveram suas matrículas realizadas entre 2008 e 2015, ao passo que, entre 2016 e 2022, foram identificadas 56 matrículas.

Quanto ao tempo de permanência desses estudantes na instituição, o Gráfico 15 nos ajuda a identificar que 38 alunos (33,6%) estão frequentando esse espaço há

pelo menos 16 anos, sendo que, destes, 27 alunos estão no espaço há 18 anos, desde o ano de criação da instituição.

Em relação à idade ao ingressar na Escola Especial São Paulo, percebemos grande variabilidade, uma vez que o estudante mais jovem matriculado tinha 3 anos e o estudante mais velho, 54 anos. Este último aluno está atualmente com 71 anos. Esses achados são apresentados no Gráfico 16.

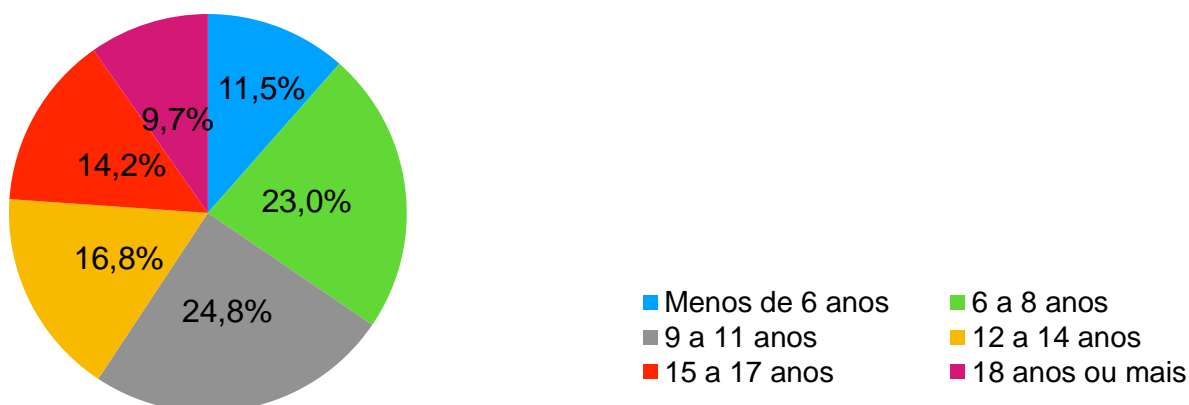
Gráfico 16 - Quantitativo dos estudantes por idade de ingresso na Escola Especial São Paulo (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme apresentado nos Gráficos 16 e 17, 24 alunos (21,2%) tiveram suas matrículas realizadas na instituição com 6 anos de idade ou menos. Percebe-se que o intervalo de idade com maior porcentagem de matrículas é o de estudantes entre 9 e 11 anos (24,8%), seguido de matrículas de estudantes com idade entre 6 e 8 anos (23%).

Gráfico 17 - Porcentagem da idade dos estudantes ao ingressarem na Escola Especial São Paulo (2022)



Fonte: elaborado pela autora.

É possível perceber que aproximadamente 90% das matrículas foram realizadas em idade escolar obrigatória. Ao compararmos esse dado com a idade dos estudantes atualmente, percebe-se que a porcentagem se modifica, com aproximadamente 50% dos estudantes com idade superior à idade escolar obrigatória. Essa redução indica que os estudantes têm alcançado a maioridade e ultrapassado a idade obrigatória de escolarização, permanecendo, mesmo assim, na Escola Especial São Paulo.

Essas evidências divergem do que foi apresentado nas falas das pessoas entrevistadas. Ao mesmo tempo que os dados nos mostram um quantitativo expressivo de estudantes que ingressaram na Escola Especial São Paulo e permaneceram no local desde sua matrícula inicial, uma das pessoas entrevistadas destaca a instituição como uma “escola de transição”. Portanto, fica o seguinte questionamento: a que se atribui essa definição?

*O principal objetivo é que a gente caracteriza nossa escola como uma **escola de transição**. Então ele vem para cá; no momento que a gente vê que tem condições de ir para um regular, [...] a gente tenta inseri-lo no regular. (ENTREVISTADA 2, grifo meu).*

Já a entrevistada 3 aborda esse aspecto sobre uma outra ótica:

*Então, eu acho que é um grande, **um grande problema essa questão de realmente pensar na escola especial como uma escola de transição**, mas que as pessoas possam vir aqui, olhar e conhecer e ver, conhecer esse aluno, como é que vai ser atendido lá? (ENTREVISTADA 3, grifo meu).*

A “escola de transição” é atribuída a um discurso que objetiva fortalecimento de uma perspectiva que, evidencia-se dentro da própria instituição divergências sobre esse aspecto. Para além dessas definições, o que fica evidente é que esse conceito não se sustenta na prática, visto que esses alunos se encontram há muitos anos matriculados e frequentando o mesmo espaço.

Um aspecto interessante que surge ao longo do processo de pesquisa e que se torna um evento muito comentado durante as entrevistas refere-se ao processo de transferência dos alunos acima de 21 anos para a APAE. Essa informação é sinalizada pela entrevistada 3:

*A gente começou agora a firmar a questão da terminalidade, a questão da APAE. Essa **transição para a APAE** dos alunos acima de 21 anos, que a gente ainda tem bastante. (ENTREVISTADA 3, grifo meu).*

A entrevistada 6 também aborda esse assunto, destacando a trajetória que esses alunos tiveram na instituição.

*Esses alunos, a maioria estão aqui ainda, começaram lá no início, pequenininhos, que ensinamos tudo. São os que **estão prontos para ir para a APAE**. Então até nós estamos com um projeto aqui, não sei se tu sabes, as gurias estão preparando um projeto para esses que forem para lá, tipo uma **formatura**. (ENTREVISTADA 6, grifos meus).*

As pessoas entrevistadas abordam esse aspecto destacando a trajetória que os alunos tiveram na “escola especial”, ressaltando uma novidade que jamais havia ocorrido na instituição em épocas passadas. A “formatura” sinalizada pela entrevistada 6 refere-se ao processo de “transição para a APAE”, ressaltando que esses alunos passaram um longo período na Escola Especial São Paulo e “estão prontos para ir para a APAE”. A “escola de transição”, objetivo principal referido pela entrevistada 2, é evidenciada quando 93,8% dos estudantes que ingressaram na escola especial e que permanecem nesse espaço passam a vislumbrar uma “transição” – a transferência para a APAE – ao completarem 21 anos.

Ao final desta análise, foi possível perceber como se constituem as trajetórias dos alunos no contexto da instituição pesquisada. A partir dos elementos encontrados, destaca-se a prevalência do campo da saúde, especialmente da medicina, com a frequência de 73 (65%) laudos da área da neurologia nos processos de identificação das tipologias de deficiência do público-alvo da educação especial. Há, também, a prevalência da área da psicologia e da medicina nos encaminhamentos dos alunos

para a instituição. Quanto à procedência dos alunos, 45 (39,8%) são originários de escolares regulares, 49 (43,3%) frequentaram em algum momento o ensino fundamental e 18 (15,9%) tiveram suas matrículas realizadas na instituição sem passar por outras experiências de escolarização. No que diz respeito ao período de ingresso, 19 alunos tiveram suas matrículas realizadas entre 2008 e 2015, ao passo que, entre 2016 e 2022, foram identificadas 56 matrículas. Já no tangente ao tempo de permanência, 38 alunos (33,6%) estão frequentando esse espaço há pelo menos 16 anos, sendo que, destes, 27 alunos estão na instituição há 18 anos, isto é, desde o ano de criação da instituição. Vinte e quatro alunos (21,2%) tiveram suas matrículas realizadas na instituição com 6 anos de idade ou menos, e o intervalo de idade com maior porcentagem de matrículas é de estudantes entre 9 e 11 anos (24,8%), seguido de matrículas de estudantes com idade entre 6 e 8 anos (23%). Aproximadamente 90% das matrículas foram realizadas em idade escolar obrigatória e, atualmente, aproximadamente 50% dos estudantes estão com idade superior à idade escolar obrigatória; essa redução indica que os estudantes têm alcançado a maioridade, ultrapassando, assim, a idade obrigatória de escolarização, permanecendo, mesmo assim, na Escola Especial São Paulo, o que torna esse um espaço mais vinculado a atividades assistências.

O tempo de permanência desses estudantes na instituição pesquisada, de acordo com os elementos encontrados, corroboram as informações destacadas pela entrevistada 2 ao afirmar que “esses alunos fazem parte da nossa escola há muitos anos” e que há “um vínculo forte com estes alunos”, reafirmando a característica assistencial, desvinculada com a perspectiva inclusiva, sobretudo ao se levar em conta que 93,8% dos estudantes que ingressaram na escola especial permanecem neste espaço desde suas matrículas iniciais. Um elemento que se distancia das evidências encontradas nas pastas se refere ao discurso que atribui à Escola Especial São Paulo um caráter de “escola de transição” para escolas do ensino comum, especialmente porque o tempo de permanência desses alunos é bem prolongado e a “transição” é representada pela intenção de passagem dos alunos acima de 21 anos para a APAE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançar nas discussões relativas ao processo de escolarização de pessoas com deficiência em contextos que substituem a escola de ensino comum possibilita que sejam conhecidos elementos e dinâmicas que contribuem para a compreensão da história relativa aos processos de institucionalização dessas pessoas no cenário brasileiro.

Ao direcionar nossas lentes para um público específico de atendimento que esteve, ao longo da história, às margens do processo educacional que ocorre na escola regular, temos a possibilidade de estabelecer nexos entre a política pública e seus desdobramentos locais que nos permitem ampliar o conhecimento acerca de nossa história. Mas não apenas isso: nos possibilita perceber, refletir e ressignificar processos, especialmente por meio de histórias vividas que se entrelaçam entre as possibilidades e os impedimentos impostos àqueles que são diretamente implicados nesses processos.

O trabalho de investigação se relaciona com a identificação de todas essas trajetórias e faz com que sigamos acreditando na pesquisa como eixo possível do processo de mudança de uma sociedade que, apesar de suas conquistas, ainda tem muito a evoluir. É necessário construir novas perspectivas que garantam direitos educacionais cada vez mais consolidados a todos na nossa sociedade. Sim, a todos! Esta premissa, que está implicada na valorização do coletivo – todos –, mostra-se clara, conforme sinaliza nossa Constituição Federal em seu artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada pela colaboração da sociedade”. (BRASIL, 1988).

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar as escolas especiais no cenário brasileiro, buscando identificar quais dinâmicas têm sustentado a manutenção dessas instituições e quais são as configurações existentes ao examinarmos sua organização interna e as características dos atores sociais envolvidos.

Para ampliar o conhecimento relativo a esse objetivo geral, foram realizadas buscas na literatura especializada, em produções que contextualizassem historicamente os processos de institucionalização das pessoas com deficiência no Brasil. Além disso, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas mais recentes, considerando dissertações, teses e artigos acadêmicos publicados após 2008. Foram, ainda, consideradas as exposições derivadas da Audiência Pública

promovida pelo STF nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, motivada pela ADI 6590, que suspendeu o Decreto nº 10.502/2020. (BRASIL, 2021). Esse levantamento bibliográfico nos ajudou a compreender os processos de escolarização em contextos que substituem a escola de ensino comum, considerando o papel que essas instituições exercem no plano político. Ao final da análise, foi possível considerar a presença histórica das instituições privadas filantrópicas no contexto brasileiro, que passam a ganhar força à medida que o poder público silencia sobre o direito à educação das pessoas com deficiência. A análise dos trabalhos publicados após 2008, tendo como foco a análise relativa às escolas especiais, nos mostra que, com o avanço das políticas públicas de inclusão escolar, essas instituições passam a reformular seus serviços para garantir sua permanência nesse novo cenário. Contudo, apesar das alterações relacionadas ao expressivo aumento de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum, ainda é possível identificar a presença de escolas especiais públicas ou privado-filantrópicas em todo o território brasileiro, atendendo prioritariamente alunos com deficiência intelectual, apresentando uma tendência ao trabalho assistencial e afastando-se da organização de um perfil efetivo de escola. Além disso, evidenciou-se que o debate sobre a manutenção de escolas especiais continua em pauta, especialmente no campo político, justificando a importância de ampliação do conhecimento acerca do tema.

Para colaborar com esse processo de compreensão, a presente pesquisa se dedicou a conhecer um contexto específico de uma escola especial, a fim de elucidar o papel desses espaços no campo das políticas, identificando elementos de caracterização desse contexto, considerando seus estudantes, docentes e diretrizes de uma proposta educacional, além de analisar as trajetórias escolares dos sujeitos que frequentam esse espaço.

Foram utilizadas diferentes fontes, por meio de um trabalho de investigação que utilizou diversos instrumentos metodológicos: revisão da literatura especializada, entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais que atuam na instituição, análise documental de textos que compõem a documentação institucional, como regimento escolar, proposta pedagógica e plano de estudos, além da análise de índices educacionais vinculados aos dados quantitativos extraídos dos microdados do Censo Escolar do INEP. Também reunimos outros indícios provenientes da análise das pastas escolares dos alunos e das informações coletadas junto ao CME do município em que se situa a escola especial observada.

A análise relativa a esse conjunto amplo de indícios foi realizada tendo como base a abordagem teórico-metodológica do pensamento sistêmico, embasada por autores como Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela e Fritjof Capra. Segundo Capra (2006):

Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos. O pensamento sistêmico é “contextual”, o que é o oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo. (CAPRA, 2006, p. 41).

A partir dessa perspectiva, foi contextualizado historicamente o processo de institucionalização das pessoas com deficiência, em sintonia com a literatura especializada e com as reflexões acerca das alterações na política pública educacional expressas por meio de indicadores de matrículas e de oferta de serviços e da implementação de diretrizes associadas à perspectiva inclusiva no campo educacional.

Ao nos reportarmos a um contexto educacional específico – uma escola especial municipal –, procurou-se destacar elementos que se aproximam de outros contextos identificados no levantamento bibliográfico, além de eventuais acontecimentos inéditos que caracterizam a singularidade desse cenário e ampliam todo o processo analítico. Essa busca procurou explorar cada elemento singular, entendendo que todos os percursos trilhados são parte de uma construção mais ampla, que se ressignifica diante de um movimento de aproximação e afastamento que caracteriza o esforço de investigar.

Na análise desse contexto, foram considerados dois eixos principais de análise: um que trata da constituição do espaço da escola especial, observando contextos históricos até o momento atual e ressaltando os estudantes, os docentes e as diretrizes de uma proposta educacional; e outro que realiza uma análise das trajetórias escolares dos sujeitos que frequentam a Escola Especial São Paulo, que oferece atendimento exclusivo a estudantes com deficiência, substituindo a escolarização em escolas de ensino comum.

A escola especial observada foi constituída por movimentos históricos da política municipal que evidenciam uma interdependência com uma instituição de

cunho privado-filantrópico. Seu surgimento foi fruto da transformação em instituição pública proveniente de outra instituição de natureza privada.

Ao longo da contextualização, pode-se identificar a influência dos movimentos políticos decorrentes, especialmente das diretrizes que conferiam centralidade à perspectiva inclusiva na escolarização de pessoas com deficiência no contexto da educação brasileira. Esses movimentos foram percebidos quando identificada uma diminuição significativa no número de matrículas, sobretudo na transição de 2008 para 2009, com redução de 48 matrículas (de 130 para 82), seguindo proporções similares até o ano de 2016. Em 2014, a Escola Especial São Paulo passou a atender apenas 25 estudantes. É provável que essa redução seja reflexo da PNEEPEI, diretriz que favoreceu a mudança no perfil das matrículas desses estudantes, fazendo com que estas fossem direcionadas para as classes comuns de ensino. (BRASIL, 2008). Baptista (2019) e Schabbach e Rosa (2021) evidenciaram esses fenômenos, destacando que 2008 demarcou um momento de inflexão nos quantitativos de matrículas nas classes comuns, ultrapassando os indicadores de classes e escolas de atendimento exclusivo aos alunos com deficiência.

A ocorrência de efeito inverso também foi identificada. Na transição de 2016 para 2017, identifica-se um aumento de 57 matrículas (de 35 para 92), permanecendo com indicadores similares desde então. No ano de 2022, de acordo com as pastas escolares dos alunos, foram identificadas 113 matrículas. Esse fenômeno pode ser compreendido a partir do estudo realizado por Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), que destaca elementos existentes no contexto nacional que propõem alterações na PNEEPEI. É provável que esse aumento no número de matrículas seja reflexo de alterações na política nacional, com mudanças na gestão pública associadas ao processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Embora seja complexa a interpretação relativa às causas que explicam fenômenos locais, trata-se de um período em que se evidenciou mudanças na SECADI e claros anúncios de alterações nas diretrizes vinculadas à educação especial. Teve início um processo designado como “revisão” ou “atualização” dessas diretrizes da educação especial, com contratação de consultorias que buscavam subsidiar mudanças que pareciam colocar em questão a defesa de matrículas generalizadas no ensino comum. Essas ações indicavam uma tendência de que a escola especial retomaria o seu lugar de instituição que também poderia ser destinatária dos alunos público-alvo da educação especial, com um modelo de escolarização substitutivo à educação básica regular.

Apesar de não terem ocorrido mudanças normativas efetivas acerca da escolarização desses alunos, o debate político interfere e pode modificar o universo de microdecisões que constituem as tomadas de decisão em âmbito local.

Do ponto de vista de sua especificidade, a Escola Especial São Paulo está destinada, desde 2008, data inicial estabelecida por esta investigação, a atender prioritariamente pessoas com deficiência intelectual, e essa peculiaridade está em sintonia com aquilo que indica a literatura especializada na área. Nesse sentido, é possível identificar menor número de pessoas com deficiência múltipla e transtorno do espectro autista, assim como uma parcela ainda menor de outras tipologias de deficiência.

No que se refere à idade desses estudantes, pode-se observar um intervalo de idade significativo, tanto no período analisado – de 2008 a 2020 – quanto no momento atual. Em 2022, havia matrículas de “estudantes” com idades que variavam de 4 a 71 anos. É interessante observar essa variação ao longo do período analisado. Ao compararmos as duas informações – número de matrículas e idade dos estudantes arrolados na escola especial –, percebe-se que, ao mesmo tempo que o número de matrículas na escola diminui, também há redução na idade desses estudantes. Os dados nos mostraram que, em relação aos anos de 2012 e 2015, nos anos de 2013 e 2014 ocorreu uma queda significativa na idade dos estudantes matriculados. Essas grandes oscilações, quando relacionadas com a redução no número de matrículas em 2013 e 2014, mostram que, depois de compor o quadro de matrículas com pessoas que se aproximam da idade prevista para a escolarização obrigatória, a escola retoma as matrículas de pessoas que se afastam desse grupo. Essas alterações poderiam ser explicadas pela concomitância de debates críticos às matrículas desses alunos em instituições de atendimento exclusivo e à presença de alunos em idade escolar obrigatória em instituições que não sejam as escolas regulares.

No âmbito da análise dos percursos trilhados por outros atores sociais envolvidos, observou-se que a Escola Especial São Paulo possui predominância de docentes em cargos efetivos e com formação em licenciatura em Pedagogia. Ainda, aproximadamente 50% dos docentes possuem cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*. No que se refere à identificação dos estudantes pelas pessoas entrevistadas – docentes e gestores –, nota-se a centralização da deficiência como parâmetro de definição, além de indícios de infantilização na maneira de se referir a esses sujeitos.

Quando são analisadas as diretrizes da proposta pedagógica, percebe-se que a composição dos grupos é formada com base na idade e organizada por “características” ou perfis, sendo identificada a proposição de turmas de socialização para estudantes acima de 21 anos e de “turmas” de atendimento individual para aqueles que, segundo a escola, “precisam” desse tipo de atendimento, o qual ocorria por períodos prolongados. Houve destaque a uma proposta educacional prevista por meio de “projetos pedagógicos” por temáticas, centralizado em datas comemorativas, bem como a objetivos e conteúdos destinados a hábitos de higiene, regras de convivência, resgate de valores, coordenação motora, linguagem, memória, reconhecimento de letras e números, formas geométricas, cores, datas comemorativas e socialização. Trata-se de uma perspectiva de trabalho pedagógico muito distinta daquela prevista para uma escola de ensino fundamental regular, configurando uma prática de trabalho simplificada, repetitiva e infantilizada, aproximando-se de uma proposta curricular com características do trabalho realizado em instituições de educação infantil, ainda assim em perspectiva bastante “tradicional”, pouco desafiadora e desconectada da realidade dos estudantes. Almeida (2017), em sua pesquisa, também evidenciou a falta de planejamento pedagógico que promovesse o conhecimento e a aprendizagem por parte dos alunos, destacando o distanciamento do trabalho realizado nessas instituições de uma proposta efetiva de escolarização.

No que se refere ao segundo eixo de análise, que trata das trajetórias dos alunos na instituição pesquisada, foram considerados os procedimentos de acesso e de encaminhamento para a instituição. Segundo as diretrizes da escola, o acesso é realizado por meio de laudo médico, que é apresentado predominantemente por profissionais especialistas da área da neurologia, característica que pode indicar tendência de processos diagnósticos vinculados a uma perspectiva valorizadora de fatores biológicos. Foi reduzido o número de laudos relacionados à área da psiquiatria. Quando se analisou os documentos de encaminhamento com as indicações de tipologia da escola, estes eram realizados, na sua grande maioria, por profissionais da área da psicologia e da neurologia.

No que se refere aos percursos trilhados pelos estudantes antes de terem acesso à Escola Especial São Paulo, a maioria deles era oriunda de escolas de ensino comum de dependência administrativa municipal. Houve também casos específicos em que o aluno tinha sua origem de escolas especiais ou instituições especializadas,

sendo que, nesses casos, o procedimento de matrícula na escola era realizado sem passar pelos critérios de avaliação inicial, como a triagem habitual realizada por profissionais com conhecimento específico. Silva Junior (2013) também evidenciou elementos semelhantes ao destacar as escolas de ensino comum como as grandes responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos às escolas especiais, identificando trajetórias escolares pautadas no ensino especializado desde a matrícula inicial.

Os dados evidenciaram que aproximadamente 90% das matrículas foram realizadas em idade escolar obrigatória, e o intervalo de idade com maior porcentagem de matrículas é entre estudantes de 9 a 11 anos, representando 24,8%. Ainda, 23% tiveram suas matrículas realizadas com 6 anos ou menos. Se compararmos esses indicadores com a idade dos estudantes matriculados na escola em 2022, é possível perceber que essa porcentagem passa a ser de aproximadamente 50% dos estudantes com idade superior à idade escolar obrigatória. Essa redução indica que os estudantes têm alcançado a maioridade, ultrapassando a idade obrigatória de escolarização e permanecendo, mesmo assim, na instituição. Almeida (2017) também evidencia fenômeno semelhante quanto ao tempo de permanência, sendo possível encontrar sujeitos há 34 anos no contexto da escola analisada.

Percebe-se que os alunos estão há muitos anos matriculados na instituição, sendo que 93,8% dos estudantes que ingressaram na Escola Especial São Paulo permaneceram exclusivamente nesse espaço. Esse aspecto diverge do relatado pelas pessoas entrevistadas, que caracterizam a instituição como uma “escola de transição”, que estaria a serviço da perspectiva inclusiva, no sentido de investir no retorno desse aluno para as escolas de ensino comum. O que se evidenciou foram perspectivas de “transição para a APAE” para aqueles alunos que completassem 21 anos. Essa dinâmica atual foi identificada a partir das pessoas entrevistadas, que sinalizaram, em suas falas, a realização de uma “formatura” em decorrência da transferência dos alunos para a APAE da região. Esse evento pode ser identificado como uma ação que, por meio de um “ritual de passagem”, procura valorizar uma espécie de “continuidade institucional”, vista como uma possibilidade de futuro para esses “estudantes”.

Ao analisar o cenário histórico do contexto municipal, antes de 2004 a APAE se apresentava como uma “escola especial” destinada ao atendimento de estudantes com deficiência. Houve um período de consolidação e de variabilidade de matrículas

na escola especial municipal. Em 2022, a APAE passa a ocupar o lugar de instituição especializada que continua recebendo recursos e tendo seu trabalho fomentado pelas matrículas de egressos com mais de 21 anos da escola especial municipal.

Considera-se, portanto, que a Escola Especial São Paulo teve sua trajetória, vinculada, desde sua origem, à presença institucional de uma APAE na região. Em 2004, com o avanço das políticas públicas de inclusão escolar, a APAE deixa de ter centralidade nas ações do contexto local investigado, e ocorre a implementação da Escola Especial São Paulo. Desde 2008, após a implementação da PNEEPEI, evidenciaram-se oscilações importantes, especialmente indicadas pela redução no número de matrículas no contexto da “escola especial”. Mas as dinâmicas que caracterizam a história recente e nosso cenário político atual têm colocado em evidência tentativas recorrentes de favorecer a continuidade de antigas práticas e de fortalecer novamente as escolas especiais de natureza substitutiva à escolarização no ensino comum. Tais mudanças encontram nexos possíveis com os indícios analisados nesta pesquisa, expressos, inclusive, no aumento do número de matrículas na Escola Especial São Paulo, sobretudo após 2016. Além disso, no contexto local, foram observados indícios de fortalecimento da instituição privado-filantrópica (APAE), com uma nova dinâmica de oferta de atendimento, não mais designada como “escola especial”, mas como instituição especializada que emerge como alternativa possível para o atendimento de pessoas com deficiência acima de 21 anos egressos da escola especial investigada.

Espera-se que as reflexões e, principalmente, a análise das trajetórias escolares na instituição analisada possam contribuir para a construção de novos diálogos acerca dos movimentos atuais em contexto nacional, visando especialmente ao investimento em novas pesquisas que possam aprofundar ainda mais os estudos sobre educação especial, sendo importante também conhecer as trajetórias de estudantes com deficiência em outros contextos escolares e buscando cada vez mais o fortalecimento de políticas de inclusão escolar. O final dessa investigação não significa o encerramento de uma discussão, mas a construção de um processo que ainda necessita estar em pauta, especialmente porque uma sociedade inclusiva depende da efetivação de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Miriam Elena Cesar. **Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual**: escolarização em debate. Dissertação de Mestrado. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Marquezine, ABPEE, 2015. p. 17-30.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>
- BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Tradução de Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BENJAMIN, Janete. **Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência**: um estudo da APAE de Barcarena-PA. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.
- BEZERRA, Giovane Ferrari. Estratégias das Apaes federadas para impactar a educação e assistência dos excepcionais no Brasil: uma análise histórica entre os anos de 1960 e 1970. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5140>
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar.** Brasília, DF: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Transcrições da Audiência Pública:** ADI 6590. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE (Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020). Ministro-relator Dias Toffoli. Brasília, DF: STF, 2021. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/audienciasPublicas/anexo/ADI6590._Transcricoes.pdf.pdf

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

BUZETTI, Miryan Cristina. **Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.** 2015. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 2006.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA

ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4079.pdf>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

EBBING, Dinara Soraia. **A produção discursiva do movimento Apeano sobre o sujeito com deficiência: do treinamento à aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Biblioteca Central, 2016.

FABBRIN, Daniele Uglione. **Institucionalização da educação especial em Caxias do Sul**: configurações pedagógicas nas décadas de 1970 a 1980. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FERRAZZO, Gedeli. **Educação especial inclusiva versus instituições especializadas**: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE**: 1954 a 2011: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: UFES/UFGRS/UFSCar, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11573191-O-especial-na-educacao-o-atendimento-especializado-e-a-educacao-especial-resumo.html>

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teais.2016.25497>

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS

QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2011.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Vitor Hugo de. **Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON José Francisco (org). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 17-35.

RAFANTE, Heulália Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929 - 1961). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 53, p. 331-56, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640208>

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. **As políticas de educação especial no estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, Roseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina; OLIVEIRA, Mercia Cunha. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 41-52, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131527004>

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 6, p. 1312-32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220210034>.

SILVA JUNIOR, Edson Mendes da. **Alunos de escolas especiais: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Dirce Alves. **A história da educação para crianças especiais na APAE da cidade de Machado/MG**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013b.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das APAEs, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 2017. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, João Henrique da; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Atendimento Educacional Especializado integral e integrado: análise gramsciana de uma proposta da FENAPAES. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1652-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/10644/7673/34069>

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues. **Educação da pessoa com deficiência no estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. 2013a. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013a.

SIMÕES, Annie Michella Kalinka Moraes Ansolin. **Estudo sobre a migração de educandos com deficiência mental das escolas especializadas para o ensino regular à luz das políticas públicas de educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo: Biblioteca Depositária Prof. Lúcio de Souza, 2010.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>

STAUDT, Luciane. **Deficiência intelectual e aprendizagem escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos**

de camadas sociais elevadas. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. A judicialização do direito à educação das pessoas com deficiência como expressão da eficácia progressiva do artigo 24 da CDPD. Pela inclusão. *In*: COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (org.). **Pela inclusão**: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502. São Paulo: Instituto Alana, 2022. p. 108-115.

VIEGAS, Luciane Torezan. Um estudo sobre a constituição e um centro de atendimento educacional especializado: a reconfiguração da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 109-20, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313144398009.pdf>